

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
De Adultos sem a Escolaridade Básica Obrigatória
Na Região Autónoma da Madeira

Volume - I

Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na Área de
Especialidade: *Educação, Sociedade e Desenvolvimento*

Orientação Científica

Professor Doutor Casimiro Manuel Marques Balsa

Maio, 2013

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
De Adultos sem a Escolaridade Básica Obrigatória
Na Região Autónoma da Madeira

Volume - I

Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na Área de
Especialidade: *Educação, Sociedade e Desenvolvimento*

Orientação Científica

Professor Doutor Casimiro Manuel Marques Balsa

Maio, 2013

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Lisboa, 13 de maio de 2013

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O Orientador,

Lisboa, 13 de maio de 2013

“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.”

(Fernando Pessoa, *Mensagem*, 1965, p.78)

Em

Memória aos meus Pais

AGRADECIMENTOS

Empreender um estudo desta natureza, com estas características, numa fase em que as experiências pessoais, familiares, profissionais e sociais se foram sucedendo e acumulando numa vertigem construtiva de grande quantidade e intensidade, faz-nos perenemente devedores face às vontades, às disponibilidades, às ajudas e aos contributos que ao longo deste processo de investigação foram exigidos, sem os quais todos os esforços aqui investidos teriam sido em vão. Não posso de deixar de sublinhar a minha gratidão para com as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do presente estudo. Os meus penhorados agradecimentos a todas as pessoas que foram indispensáveis para que esta viagem, com percursos atribulados, chegasse ao fim.

Fica assim o meu OBRIGADA:

Ao Senhor Professor Doutor Casimiro Balsa, Orientador da presente Tese, pela forma competente e exemplar como conduziu todas as fases do Estudo. Tive o grande privilégio de ter um verdadeiro Professor e Cientista que me colocou ao longo de toda a investigação um conjunto de questionamentos pertinentes e científicos, sempre com uma referência de humanismo, serenidade, dedicação e amizade que me marcou em definitivo como o mestre da minha vida. O rigor, a persistência, a credibilidade proporcionaram um clima de trabalho extremamente saudável ao longo desta investigação – um obrigado sincero pelo seu crédito e esperança que me depositou.

À Senhora Professora Doutora Alcina Lajes, a minha primeira Orientadora da Tese, pela forma competente e exemplar como conduziu todas as fases iniciais do Projeto de Investigação. As suas excelentes capacidades científicas, profissionais e humanas, as suas críticas construtivas e o seu rigor, proporcionaram uma força anímica para conseguir chegar ao final deste Estudo. Fica na minha memória toda a sua disponibilidade, que apesar de já se encontrar jubilada sempre esteve presente nas minhas angústias científicas e deu-me um crédito de confiança incondicional, obrigada pela partilha da sua amizade e dos seus conhecimentos científicos ao longo da presente investigação.

À Comissão Científica e aos Senhores Professores do Programa Doutoral de Ciências da Educação e de Sociologia, pelas abordagens teóricas e metodológicas de grande relevância que proporcionaram ao longo dos nove Seminários que frequentei, no ano 2008 e no ano 2009, mencionando de modo que fiquem na minha memória os Senhores Professores

Doutores: Luís Baptista, João Pedro Nunes (Seminário: Cidade e Urbanidade) Rui Santos, João Nogueira, (Seminário: Métodos em Ciências da Educação); Sérgio Grácio, (Seminário: Interpretação das Desigualdades Educativas); Luís Bernardo, (Seminário: Filosofia da Educação) José Resende, Miguel Chaves, (Seminário: Teorias Sociológicas), Casimiro Balsa, (Seminários: Dimensões e Modos de Expressão das Desigualdades, Integração e Desigualdades Sociais, Metodologias de Investigação; Políticas Públicas e Desigualdades Sociais). Uma palavra de memória especial ao Professor António Candeias, bem como agradecimentos aos Senhores Professores Doutores que me permitiram frequentar outros eventos Científicos, nomeadamente: David Justino, Manuel Lisboa, Maria do Carmo, Fernando Diogo, assim como ao Departamento dos Doutoramentos, em especial à Dra. Andreia, pela sua disponibilidade sempre presente e não esquecendo também o Departamento de Sociologia, D. Graça e em especial o CESNOVA, à D. Paula e equipa de investigação.

Ao Senhor Professor Doutor Luís Capucha, um especial agradecimento pela possibilidade de realizar o presente estudo, dando a respetiva concessão de autorização para a investigação empírica, bem-haja, assim como à sua Equipa da ANQ, que em vários momentos estiveram sempre disponíveis para colaborar quer com material bibliográfico quer com Documentos Orientadores Legislativos e Científicos.

À Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira pela autorização concedida tornando possível a realização deste Estudo. À Secretaria Regional de Educação pela oportunidade que me deu de gozar da Licença de Equiparação a Bolseiro, e de Dispensa da Componente Letiva, sem as quais não seria possível a realização da presente investigação, um agradecimento especial ao Senhor Professor Doutor Francisco Fernandes, ao Senhor Dr. Jorge Morgado, ao Senhor Dr. João Estanqueiro, ao Senhor Dr. Jaime Freitas, ao Dr. António Lucas, e, ainda aos Senhores Dres. Diogo e Miguel, bem como à Senhora Dra. Ana Silva, ao Senhor Engenheiro Rafael e ao Senhor Engenheiro Rocha da Silva.

À Direção Executiva da Escola na qual sou titular, especialmente ao seu Senhor Presidente Professor Delfim Lourenço, pela forma muito motivadora e encorajadora com que me acompanhou nesta caminhada, facultando toda a documentação solicitada e criando as condições necessárias para a realização de um estudo, bem-haja. A todos os colegas da minha Escola, em especial, aos professores Johnny, Verónica, à Vitória, Lucinda, Ricardo, Pedro, Jorge, pessoal não docente e alunos (em especial à turma do 1º e 2º anos), pela sua amizade, o meu profundo reconhecimento e agradecimento. À comunidade educativa da escola (Pré-

Escolar, 1º, 2º, 3º Ciclos) que, de uma forma ou de outra, facilitou todo o trabalho de investigação.

Aos Diretores dos Centros Novas Oportunidades da Região Autónoma da Madeira onde se realizou esta investigação, destacando os Diretores e os Coordenadores, que de uma forma muito aberta facultaram toda a documentação solicitada, criando as condições necessárias para uma movimentação livre nos espaços durante todo o período de investigação empírica.

Aos Coordenadores dos Centros Novas Oportunidades, pela amizade, incentivo e apoio, bem como às suas Equipas Técnico-pedagógicas, expresso o meu profundo reconhecimento e agradecimento. Os contributos em especial da Senhora Dra. Ângela Borges, Senhora Dra. Tomásia, da Senhora Professora Doutora Cristina Trindade, do Mestre Fernando Figueiredo, das Senhoras Dras: Isabel, Sónia, Elisabete, Sílvia e ainda dos Senhores Drs. Ricardo e Paulo, para todos expresso o meu profundo agradecimento pela disponibilidade que me tornou esta jornada mais fácil.

Aos Adultos, participantes na investigação empírica, em especial porque permitiram que a realização de entrevistas periódicas e disponibilizaram os seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens durante o período do Estudo.

À engenheira Rita Dias, pela disponibilidade e apoio na área da formatação da Tese, obrigada, bem como à Dra. Joana, à Mestre Filipa e à Professora Vânia pela revisão da leitura da presente Tese, bem como ao Roberto sempre disponível para me apoiar ao nível informático. Não esquecendo também os Professores Nuno e Francisco pelos dados estatísticos e arranjos *finais* da Tese, a todos, para além da sua amizade e disponibilidade, fica o registo do meu reconhecimento pela ajuda e apoio nestes momentos finais da redação da Tese.

A todos os amigos de diferentes caminhadas e apoio científico, não esquecendo em especial a Senhora Professora Doutora Natália Alves, que sempre esteve disponível para dar o seu contributo científico ao longo deste período de investigação, à Senhora Professora Doutora Manuela Esteves, à Senhora Professora Doutora Carmen Cavaco, ao Professor Doutor Bento, ao Professor Doutor Viveiros, à Professora Doutora Eva Natália, à Mestre Susana Baptista, à Mestre Sílvia, à Mestre Jesuína Pereira, à Mestre Lina Soares, à Mestre Zulmira Rodrigues, à Mestre Natália Silva, à Dra. Antonieta Alegria, à Dra. Yanet Torres, à Dra. Cristina Silva, ao Dr. Eugénio Perregil, à Dra. Lúcia, à Escola de Turismo de Lisboa, à

D. Mila, às minhas colegas dos Seminários Doutorais, entre muitas e muitas pessoas que pelas várias formas permitiram a realização do presente Estudo.

Às Autarquias (Senhor Presidente da Câmara e Senhor Presidente da Assembleia e aos Vereadores) pela compreensão e justificação das minhas ausências nas Sessões Plenárias e apoio que me prestaram ao longo do presente trajeto de investigação.

Ao meu marido, pela compreensão, esforço e apoio que sempre esteve presente, bem como aos meus filhos, o Alexandre pelos momentos que lhe subtraí na realização da sua Dissertação em Engenharia Civil, e ao Élvio que também renunciou o seu tempo na dedicação da sua Dissertação em Ciências Jurídicas, a todos o meu reconhecido esforço e amizade. Sem estes pilares, em parte, não seria possível a realização da presente Tese. Obrigada à minha família pela compreensão traduzida no apoio incondicional que me deram em todas as tarefas associadas ao presente Estudo, que muitas vezes implicaram, necessariamente, a minha ausência sobretudo durante os períodos de frequência em Seminários ou outros Eventos Científicos. Às minhas afilhadas, Paula, Rubina, Antónia, Henriqueta, Elisa, e em especial à Marlene e à sua mãe, D. Isaura, à Ana e a sua mãe D. Luísa, o meu agradecimento especial pelo apoio que sempre estiveram disponíveis, assim como a todos os restantes afilhados e afilhadas, que são muitos para enumerar, um agradecimento muito reconhecido pela amizade manifestada durante este percurso.

Finalmente, um agradecimento a todos os amigos e colegas profissionais pela amizade e pelo apoio ao longo de toda a investigação e aos que fisicamente estão ausentes e que comigo partilharam toda uma cumplicidade e apoio.

RESUMO

A presente investigação é desenvolvida na confluência de diferentes domínios: Ciências da Educação, Sociologia, Filosofia da Educação, Epistemologia, Psicologia e Educação/Formação de Adultos, cuja articulação permite compreender como se processa o reconhecimento, a certificação e a validação de competências dos adultos.

A investigação tem como objetivo aprofundar o conhecimento dos fatores, subjacentes ao Programa Novas Oportunidades, mais especificamente, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Proporciona, deste modo, um contributo sobre este processo: i) quer ao nível Legislativo (onde o Aparelho de Estado procura ajustar-se às necessidades, às capacidades e às aspirações dos cidadãos, sobretudo daqueles a quem não tinha sido reconhecida a voz e para quem não tinha chegado a sua vez); ii) quer ao nível do funcionamento de todos os Centros Novas Oportunidades (CNO) na Região Autónoma da Madeira (RAM); iii) quer ao nível, ainda, da apreensão deste processo por parte dos atores que frequentaram o processo de RVCC (processo eminentemente individual e individualista).

O enquadramento teórico do estudo desenvolve-se, inicialmente, a partir de uma sustentação teórica do projeto ao nível da Educação e Formação de Adultos, do reconhecimento de *adquiridos* e das linhas científicas das Teorias: Motivação, Individuação e Representações Sociais. Para observação e análise do fenómeno, foram selecionados os contextos dos CNO, onde se produziram relações sociais complexas, estabelecidas entre diversos atores, mediadas pelas normas orientadoras e a apropriação de significado, definidas entre as equipas Técnico- pedagógicas em interação com os Adultos.

A recolha de materiais ao nível do campo empírico decorreu nos seis CNO na RAM, no espaço temporal compreendido entre 2004 a 2011. Este estudo é de cariz qualitativo e descritivo. Os dados foram produzidos com recurso às entrevistas semiestruturadas aos Coordenadores do processo de RVCC, submetendo-se o *corpus* produzido à análise estrutural, que permitiu a observação de regularidades sociais, operacionalizadas na ação do Coordenador e da sua equipa técnico-pedagógica. O conteúdo foi organizado em torno de dois eixos de análise, um por referência à modalidade da ação e outro por referência ao estatuto do Coordenador na ação no desenvolvimento do processo de RVCC. Os restantes dados complementam-se com análise de conteúdo das Histórias de Vida dos vinte Adultos, participantes no estudo. Verificou-se que as ofertas de Educação e Formação de Adultos, no território estudado, são influenciadas por oito dimensões de lógicas distintas: natureza *individual e familiar*; natureza *escolar*; natureza *profissional*; natureza relacionada com a *mobilidade*; natureza de *rede de laços sociais*; natureza *histórica e coletiva*; natureza *religiosa* e de natureza *cultural*. Estas lógicas de ação têm consequências na organização, no funcionamento e nos resultados da formação, assim como nos *sentidos* atribuídos ao conjunto de *provas* que cada Adulto ultrapassa, mobilizando os seus saberes adquiridos *ao longo da vida* para um conjunto de competências. A análise do dispositivo do conhecimento dos *adquiridos* permite verificar a complexidade do processo de RVCC e as tensões que lhe estão subjacentes, elementos que têm repercussões ao nível legislativo, organizativo e funcionamento no CNO.

Palavras-chave: Motivações, Individuação, Representações Sociais, Educação e Formação de Adultos Centros Novas Oportunidades, Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

ABSTRACT

This research is performed at the confluence of different areas: Educational Sciences, Sociology, Philosophy of Education, Epistemology, Psychology and Education / Adult Education, whose articulation allows us to understand how it is processed: the recognition, validation and certification of the Adults' skills.

The research aims to deepen the understanding of the factors underlying the New Opportunities Program, more specifically, the process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC). Thus it provides a contribution on this process: i) either at Legislative level (where the state apparatus is trying to adjust to the needs, capacities and aspirations of citizens, especially those who had not recognized the voice and who had not reached their turn), ii) and in terms of the functioning of all the New Opportunities Centers (CNO) in the Autonomous Region of Madeira (RAM), iii) yet, at the level of apprehension of this process by the actors who attended RVCC process (process eminently individual and individualistic).

The theoretical framework of this study develops initially a theoretical framework of the project at the Education and Training of Adults and recognition of "*acquired*" and lines of scientific theories: Motivation, Individuation and Social Representations. For observation and analysis of the phenomenon, we selected the contexts of CNO, which produced complex social relations established between different actors, mediated by the guidelines and the appropriation of meaning, defined between the technical and pedagogical teams in interaction with Adults.

The collection of data at the field level occurred in the six CNO in RAM, within the timeline 2004-2011. This study is descriptive and qualitative in nature. The data is produced using the semi-structured interviews with coordinators of the RVCC process, submitting the corpus produced for structural analysis, which allowed the observation of social regularities, operationalized in the action of the Coordinator and his team. The content is organized around two axis of analysis, one by reference to the mode of action and the other by reference to the status of the Coordinator in the action at RVCC process development. The remaining data is complemented with content analysis of the Life Stories of the twenty adults participating in the study.

It was found that offers of Education and Training of Adults in the area of study are influenced by eight dimensions of different logics: individual and family nature; educational nature; professional nature; nature related to mobility; social network nature; historical and collective nature; religious and cultural nature. These logics of action have consequences for the organization, operation and results of the training, as well as the meanings attributed to the body of evidence that each Adult exceeds, mobilizing their acquired knowledge throughout life to a set of skills. The analysis of the device knowledge of the "*acquired*" allows us to check the RVCC complexity process and tensions that underlie it, elements that have an impact on legislative, organizational and functioning in CNO.

Keywords: Motivation; Individuation; Social Representations; Education and Adult Training; New Opportunities Centers; Process of Recognition, Validation and Certification of Competences.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO I	5
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA.....	5
1. MOTIVAÇÕES, JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO	6
2. <i>As Origens do Estudo, a Construção da Problemática e a Metodologia</i>	<i>9</i>
2.1. <i>Os Pressupostos Epistemológicos</i>	<i>10</i>
2.2. <i>Os Pressupostos Teóricos</i>	<i>17</i>
2.2.1. <i>Os Termos e os Conceitos no Estudo – A Vida Adulta</i>	<i>21</i>
2.3. <i>A Justificação da Investigação</i>	<i>26</i>
2.3.1. <i>A Dinâmica do Impacto das medidas Políticas Públicas Regionais cofinanciadas pelos Fundos Estruturais</i>	<i>34</i>
2.3.2. <i>A Dinâmica do Impacto das Políticas Públicas Regionais e o Programa Rumos - Eixos Prioritários relativos à Educação/Formação de Adultos na Região Autónoma da Madeira</i>	<i>35</i>
2.4. <i>Os Objetivos e as Questões Orientadoras de Pesquisa</i>	<i>39</i>
3. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	42
3.1. <i>As Considerações Epistemológicas e Metodológicas</i>	<i>44</i>
3.2. <i>O Método: O Estudo de Caso</i>	<i>50</i>
3.3. <i>Os Intervenientes no estudo – O contexto da Investigação e os Participantes.....</i>	<i>52</i>
3.4. <i>Os Dispositivo de Recolha, Tratamento e de Análise de Dados</i>	<i>53</i>
3.5. <i>A Observação Direta e Participante</i>	<i>54</i>
3.6. <i>As Entrevistas e as Histórias de Vida.....</i>	<i>55</i>
3.7. <i>Os Documentos</i>	<i>59</i>
4. OS PROCEDIMENTOS PARA O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS	60
CAPÍTULO II	67
AS POLÍTICAS PÚBLICAS,.....	67
A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE ADULTOS	67
1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	68

1.1. <i>As Orientações Políticas Públicas Educativas ao Nível Internacional</i>	68
2. AS ORIENTAÇÕES POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS AO NÍVEL NACIONAL - PORTUGAL.....	76
3. A ANÁLISE LEGISLATIVA DOS DESPACHOS/DECRETOS/LEIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO RELACIONADOS COM A MEDIDA DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	88
4. A APRESENTAÇÃO E A ANÁLISE RELATIVAS À IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC À LUZ DA LEGISLAÇÃO	91
5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS: OS CENTROS DE NOVAS OPORTUNIDADES	93
CAPÍTULO III	97
AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO	97
1. CONTRIBUIÇÃO PARA UM ESTUDO DA MOTIVAÇÃO: CAMPO DA PSICOLOGIA	98
1.1. <i>O senso comum e as crenças sobre a Motivação</i>	98
2. A ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIVERSAS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO	100
3. A “INTELIGÊNCIA” OU “INTELIGÊNCIAS” E A MOTIVAÇÃO: QUE RELAÇÃO?.....	107
4. AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO: PERSPETIVAS.....	112
4.1. <i>A Teoria Cognitivista</i>	112
4.2. <i>O Modelo Expectativa -Valor da Motivação Humana</i>	113
4.3. <i>A Teoria do Campo de Lewin</i>	114
4.4. <i>A Teoria da Motivação para a Realização de Atkinson</i>	114
4.5. <i>A Teoria da Aprendizagem Social de Rotter</i>	115
4.6. <i>A Teoria da Autoeficácia de Bandura</i>	117
4.7. <i>A Teoria da Atribuição Causal de Weiner</i>	120
4.8. <i>A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci</i>	121
5. SÍNTESE – AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO.....	123
CAPÍTULO IV	129
UMA SOCIOLOGIA DA INDIVIDUAÇÃO.....	129
1. A INDIVIDUAÇÃO – UM SISTEMA DE PROVAS: CARATERIZAÇÃO	130
2. O TRABALHO DAS PROVAS NA TEORIA DA INDIVIDUAÇÃO DE MARTUCCELLI E UMA APROXIMAÇÃO AO PROCESSO DE RVCC.....	133
3. DOIS NÍVEIS ANALÍTICOS QUE CARATERIZAM O SISTEMA DE PROVAS: “NÍVEL 1 E NÍVEL 2”	133
4. O PAPEL DAS PROVAS (L’ÉPREUVE).....	135
5. A VIA SOCIOLÓGICA DOS INDIVÍDUOS: “A INDIVIDUAÇÃO”	135
6. A INDIVIDUAÇÃO E A BIOGRAFIA	136
7. AS PROVAS E OS EVENTOS DOS INDIVÍDUOS NA SOCIEDADE.....	137
8. O SISTEMA PADRONIZADO DE “PROVAS NA TEORIA DA INDIVIDUAÇÃO”	138
9. A INDIVIDUAÇÃO É UMA MACROSSOCIOLOGIA.....	139

CAPÍTULO V	147
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	147
1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	148
1.1. - <i>Génese e definição do conceito: As Representações Sociais.....</i>	<i>148</i>
2. A UTILIZAÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	152
3. OS PROCESSOS/CONTEÚDOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	153
CAPÍTULO VI	157
OS RESULTADOS DOS DESENVOLVIMENTOS EMPÍRICOS:	157
CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES	157
DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.....	157
1. A IDEOLOGIA DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES: PRESSUPOSTOS PARA A SUA EXISTÊNCIA NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA	158
1.1. <i>A Contextualização do Estudo Empírico.....</i>	<i>158</i>
1.2. <i>Os Centros Novas Oportunidades: os pressupostos para a sua existência na Região Autónoma da Madeira.....</i>	<i>158</i>
2. A SOCIOGRAFIA DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA	161
3. O ENQUADRAMENTO POLÍTICO NORMATIVO E FUNCIONAL.....	166
4. A CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS TÉCNICO-PEDAGÓGICAS DO PROCESSO DE RVCC.....	172
4.1. <i>As Funções de cada elemento das equipas Técnico-pedagógicas.....</i>	<i>172</i>
4.1.1. <i>O Diretor do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC.....</i>	<i>172</i>
4.1.2. <i>O Coordenador do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC</i>	<i>172</i>
4.1.3. <i>O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC.....</i>	<i>173</i>
4.1.4. <i>O Profissional de RVC do CNO no processo de RVCC.....</i>	<i>174</i>
4.1.5. <i>O Formador do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC</i>	<i>174</i>
4.1.6. <i>O Técnico Administrativo do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC..</i>	<i>175</i>
5. OS PRINCIPAIS INDICADORES DE ATIVIDADE DOS CENTROS DE RVCC E DOS CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA.....	176
6. AS FASES DE INTERVENÇÃO DO PROCESSO DE RVCC – CNO NA RAM.....	178
6.1. <i>A Validação de Competências no processo de RVCC.....</i>	<i>180</i>
6.2. <i>A Certificação Parcial no processo de RVCC.....</i>	<i>181</i>
6.3. <i>A Certificação Total no processo de RVCC.....</i>	<i>182</i>
7. O “SENTIDO DA PRÁTICA” PARA OS COORDENADORES E A EQUIPA TÉCNICO-PEDAGÓGICA.....	182
7.1. <i>A produção das interações no processo de RVCC: reflexo da ação e da estrutura de funcionamento dos Centro Novas Oportunidades</i>	<i>188</i>
7.2. <i>A modalidade da ação no processo de RVCC: “A prática nunca é a mesma”</i>	<i>190</i>

7.3. A modalidade da ação da Equipa Docente no Ensino Oficial no Sistema Educativo: “A prática é sempre a mesma”	191
8. A INTERAÇÃO NO PROCESSO DE RVCC- ADULTO EM CONTINUIDADE	194
8.1. A interação do Coordenador/Equipa/Adulto no processo - adulto fator positivo	195
8.2. A identificação das necessidades pelo Coordenador/Equipa a partir das expetativas do adulto	196
8.3. A incerteza no processo de RVCC por parte dos Adultos	196
8.4. O interconhecimento entre os vários Atores do processo de RVCC	197
8.5. A imprevisibilidade nas Histórias de Vida de cada Adulto	198
8.6. A Dinâmica socioprofissional e o processo de RVCC	199
8.7. A equipa multiprofissional no processo de RVCC	201
9. O ESTATUTO SINGULAR DO COORDENADOR NO PROCESSO DE RVCC	206
9.1. O Adulto ativo no processo de RVCC	207
9.2. O processo de “descoberta” dos Adultos	211
9.3. O enfoque no processo de construção das Histórias de Vida	212
9.4. A Negociação entre os vários atores no processo de RVCC	213
9.5. A Harmonização no processo de RVCC	214
9.6. A Tipologia da ação do Coordenador e da sua equipa	219
10. SÍNTESE DA AÇÃO DO COORDENADOR E DA SUA EQUIPA - “A AÇÃO FAZ-SE FAZENDO”	220
CAPÍTULO VII	225
OS RESULTADOS DOS DESENVOLVIMENTOS EMPÍRICOS:	225
AS HISTÓRIAS DE VIDA	225
1. INSTRUMENTO HEURÍSTICO: VAIVÉM DOS TEXTOS - “A VOZ DOS ADULTOS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS HISTÓRIAS DE VIDA”	226
1.1. Os Caminhos da Pesquisa: “A voz dos atores a partir da Análise de Conteúdo das Histórias de Vida” e a relação com a “Teoria da Individuação”.	226
1.2. Perfil da amostra – Portefólios Reflexivos de Aprendizagens	227
1.3. A Sociografia dos Participantes no Estudo Empírico – processo de RVCC	233
1.3.1. Os Princípios de Classificação e a Diferenciação	233
2. A ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ADULTOS A PARTIR DAS CATEGORIAS MOTIVACIONAIS NAS HISTÓRIAS DE VIDA NO PROCESSO DE RVCC	248
2.1. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRAS/1	250
2.2. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/2	253
2.3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/3	255
2.4. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/4	257
2.5. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/5	258
2.6. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem- PRA/6	259

2.7. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/7</i>	260
2.8. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/8</i>	262
2.9. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/9</i>	263
2.10. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/10</i>	263
2.11. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem- PRA/11</i>	264
2.12. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/12</i>	265
2.13. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/13</i>	265
2.14. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/14</i>	266
2.15. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/15</i>	266
2.17. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/17</i>	268
2.18. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/18</i>	269
2.19. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/19</i>	269
2.20. <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/20</i>	270
3. SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS MOTIVAÇÕES “EXTRÍNSECAS E INTRÍNSECAS” SUBJACENTES À ESCOLHA DO PROCESSO DE RVCC	271
4. A ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DISCURSOS DOS ATORES A PARTIR DAS CATEGORIAS DE UM “SISTEMA DE PROVAS” IMPLÍCITO NAS HISTÓRIAS DE VIDA NO PROCESSO DE RVCC.....	274
4.1. <i>Uma Sociologia da Individuação</i>	274
4.2. <i>A Natureza Individual e a Familiar</i>	275
4.3. <i>A Natureza Escolar/Percursos Escolares</i>	276
4.3.1. <i>Os percursos profissionais e os capitais humanos</i>	288
4.4. <i>A Natureza Profissional/Percursos Profissionais - Dimensões da Identidade Social..</i>	293
4.4.1. <i>A Formação Complementar/Formação Contínua: Promessas e Limites da Recuperação</i>	295
4.4.2. <i>A Formação Contínua: o Menu ou a Carta</i>	297
4.4.3. <i>A Formação Inicial, a Formação Contínua: o novo horizonte da justiça escolar no contexto passado e atual</i>	298
4.4.4. <i>A Natureza relacionada com a Mobilidade Social /Experiências de percursos relativos aos espaços e locais percorridos</i>	300
4.5. <i>A Mobilidade Social /Experiências de percursos relativos aos espaços e locais percorridos</i>	301
4.5.1. <i>As Expectativas e os Processos Contrários que originam a mobilidade dos Adultos</i>	302
4.6. <i>A Natureza de rede de Laços de Família e Amizade- Amigos/Sociabilidades</i>	306
4.6.1. <i>O Certificado de Confiança</i>	308
4.6.2. <i>O Significado da Seleção</i>	309
4.7. <i>A Natureza Histórica/Coletiva</i>	311
4.8. <i>A Natureza Religiosa</i>	312

4.8.1. O carácter como articulação entre a Moral e a Ética	313
4.9. A Natureza Cultural.....	315
4.9.1. Os Paradoxos Escolares e a Cultura Pessoal dos Atores	316
4.10. Síntese da Análise de Conteúdo das oito dimensões ao nível da Teoria da Individuação.....	317
4.10.1. O Falhanço pelo Sucesso	317
4.10.2. O Sucesso pelo Falhanço	319
4.10.3. Os Arrependimentos	322
4.10.4. A Escola sem Carácter	322
4.10.5. O Carácter para as Provas (l'épreuve).....	323
5. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PRA AO NÍVEL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IMPLÍCITAS NAS HISTÓRIAS DE VIDA	325
5.1. A Natureza das Representações- Projetos Futuros	325
5.1.1. A organização académica e experiência no CNO	326
5.1.2. O Currículo no processo de RVCC	326
5.1.3. A Articulação Curricular no processo de RVCC.....	327
5.1.4. A Autonomia dos Formadores na Definição Curricular	327
5.1.5. A Liberdade Curricular.....	328
5.1.6. A Orientação Curricular.....	328
5.1.7. O Grau de Satisfação	328
5.2. A Competência Científica	329
5.3. A Relação Formador-Adulto.....	329
5.4. Os Tipos de práticas pedagógicas nos CNO	330
5.5. Os Projetos futuros: A problemática do futuro	330
5.6. A Justificação da Formação Complementar.....	332
5.7. As Racionalidades e os Posicionamentos.....	332
5.8. A Gramática do Futuro.....	336
5.9. Da definição ao vazio	336
5.10. Os Adultos e o mercado de trabalho.....	338
6. SÍNTESE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS DIMENSÕES AO NÍVEL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ATORES DO PROCESSO DE RVCC	340
6.1. O contexto da decisão de entrada no processo de RVCC	341
6.2. O Recurso à Informação.....	343
6.3. As estratégias de acesso aos Centro Novas Oportunidades na RAM.....	343
6.4. A adaptação ao processo de RVCC.....	344
6.5. As Imagens dos CNO e as Representações do processo de RVCC	346
6.6. A experiência da vivência de um processo de RVCC.....	348
6.7. As Condições de Funcionamento.....	349

6.8. A Experiência Sócio-afetiva	349
6.9. A Organização Institucional	350
6.10. O Material de Apoio ao Ensino e à Aprendizagem.....	350
6.11. Os posicionamentos relativamente à participação dos Adultos no processo de RVCC	350
6.12. A Rede Estratégica	351
6.13. A Cultura de Grupo nas Sessões do processo de RVCC.....	351
CONCLUSÕES.....	353
BIBLIOGRAFIA.....	379
CIBERBIBLIOGRAFIA.....	427
BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:	428
EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	428
LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS	430
LISTA DE QUADROS	431

LISTA DE ABREVIATURAS

I - Parte

- **AA** – Abordagem (auto)biográfica
- **AC** – Adulto Certificado
- **ACP** – Abordagem Centrada na Pessoa
- **AE** – Adquiridos (aquis, em francês) experienciais
- **ALV** – Aprendizagem ao Longo da Vida
- **ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- **ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação
- **INO** – Iniciativa Novas Oportunidades
- **BC** – Balanço de Competências
- **CCNO** – Coordenador do Centro Novas Oportunidades
- **CE** – Comunidade Europeia
- **CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- **CEF** – Curso de Educação e Formação
- **CELFF (CNO)** – Centro de Estudos, Línguas e Formação do Funchal (Centro Novas Oportunidades)
- **CET** – Cursos de Especialização Tecnológica
- **CNAEBA** – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos
- **CNO** – Centro Novas Oportunidades
- **CNQ** – Catálogo Nacional de Qualificações
- **CRCNO** – Coordenadora Regional dos Centros Novas Oportunidades
- **CRVCC** – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- **DCNO** – Director(a) do Centro Novas Oportunidades
- **Dec. Reg.** – Decreto Regulamentar

- **Despº.** - Despacho
- **DGFV** – Direcção-Geral de Formação Vocacional
- **DL** – **Decreto-Lei**
- **DRFP** - Direcção Regional de Formação Profissional
- **DRQP (CNO)** - Direcção Regional de Qualificação Profissional (Centro Novas Oportunidades)
- **DTIM (CNO)** – Associação Regional de Desenvolvimento das Tecnologias de Informação na Madeira (Centro Novas Oportunidades)
- **EBA** – Educação de Base de Adultos
- **EBSDLA (CNO)** – Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade (Centro Novas Oportunidades)
- **EFA** – Educação e Formação de Adultos
- **EPCC (CNO)** – Escola Profissional Cristóvão Colombo (Centro Novas Oportunidades)
- **EPHTM (CNO)** – Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira (Centro Novas Oportunidades)
- **ETPCNO** - Equipas Técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades
- **EM** – Estados Membros
- **ER** – Ensino Recorrente
- **ETP** – Equipa Técnico-pedagógica
- **FRVCC** – Formador(a) de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências
- **INE** – Instituto Nacional de Estatística
- **INO** – Iniciativa Novas Oportunidades
- **LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- **MCP** - Memória a Curto-Prazo
- **ME** – Ministério da Educação

- **MLP** - Memória a Longo-Prazo
- **MTSS** – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- **OCE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
- **ONU** – Organização das Nações Unidas
- **PDES** – Plano de Desenvolvimento Económico e Social
- **PDP** – Plano de Desenvolvimento Pessoal
- **PII** – Plano de Intervenção Individual
- **PIB** – Produto Interno Bruto
- **PNAEBA** – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- **PNE** – Plano Nacional de Emprego
- **PNO** – Programa Novas Oportunidades
- **POPH** – Programa Operacional do Potencial Humano
- **POPRAM**- Programa Operacional Plurifundos da RAM
- **POTRAM**- Plano para o Ordenamento do Território na RAM
- **PPQ** – Plano Pessoal de Qualificação
- **PRA** – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- **PRIIO** - Plano Regional de Igualdade de Oportunidades
- **QREN** – Quadro de Referência Estratégico Nacional
- **RAM** – Região Autónoma da Madeira
- **RSI** – Rendimento Social de Inserção
- **RUMOS** – Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM
- **RVAAE** – Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Adquiridas pela Experiência
- **RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- **SEP** - Sistema Educativo Português

- **SF** – Saberes Fundamentais
- **SIIFSE** – Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu
- **SIGO** – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
- **SNQ** – Sistema Nacional de Qualificações
- **SREC** – Secretaria Regional de Educação e Cultura
- **STC** – Sociedade, Tecnologia e Ciência
- **TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- **UC** – Unidades de Competências
- **UE** – União Europeia
- **UFCD** – Unidades de Formação de Curta Duração
- **UM** – Urbanismo e Mobilidade
- **UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- **VAB** - Valor Acrescentado Bruto

II - Parte

- **Áreas de Competências-Chave**

- **Nível Básico:**

CE – Cidadania e Empregabilidade

LC – Linguagem e Comunicação

MV – Matemática para a Vida

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

- **Nível Secundário**

CLC/LE – Cultura, Língua e Comunicação/Língua Estrangeira

CP – Cidadania e Profissionalidade

LC – Linguagem e Comunicação

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

- **Nível de Escolaridade**

B1-Básico, 1.º Ciclo (correspondente ao 4.º Ano de Escolaridade)

B2-Básico, 2.º Ciclo (correspondente ao 6.º Ano de Escolaridade)

B3-Básico, 3.º Ciclo (correspondente ao 9.º Ano de Escolaridade)

INTRODUÇÃO GERAL

Em Portugal, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)¹ concretizou-se na rede de Centros de Novas Oportunidades (CNO)². Os CNO apresentam uma dualidade funcional, pois, por um lado, impulsionam a qualificação escolar e profissional, e, por outro lado, concedem a empregabilidade e a inclusão social dos adultos, na Região Autónoma da Madeira (RAM)³. Assim, substanciou-se uma oportunidade para os adultos adquirirem novas qualificações, quer no âmbito do processo de RVCC, quer no âmbito de outras modalidades de Educação e Formação de Adultos.

A presente investigação tem como principal objetivo a análise do sistema de ação que *enforma*⁴ as práticas de adultos que, não tendo concluído a Escolaridade

¹ Ao longo do presente estudo, apresenta-se a sigla RVCC referente à sigla do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;

² Ao longo do presente estudo, apresenta-se a sigla CNO, referente aos Centros Novas Oportunidades;

³ Ao longo do presente estudo, apresenta-se a sigla RAM, referente à Região Autónoma da Madeira;

⁴ (Cf. no sentido da sociologia formal de Simmel). Este autor foi um dos sociólogos que desenvolveu o que ficou conhecido como microsociologia, uma análise dos fenómenos no nível micro da sociedade. Foi um dos responsáveis por criar a Sociologia na Alemanha, juntamente com Max Weber e Karl Marx. Simmel desenvolveu a sociologia formal, ou das formas sociais, influenciado pela filosofia kantiana (o neo-kantismo era uma corrente muito forte na Alemanha da época) que distinguia a forma do conteúdo dos objetos de estudo do conhecimento humano. Tal distinção pretendia tornar possível o entendimento da vida social já que no processo de sociação (*Vergesellschaftung*, termo que cunhou para o estudo da sociologia) o invariante era as formas em que os indivíduos se agregavam e não os indivíduos em si. Os processos qualitativos, no entanto, que assumiam tais formas também deveriam ser estudados pela sociologia geral, subproduto da formal, como a concebia Simmel. Todos os indivíduos vivem no interior de grupos sociais, nos quais se manifesta alguma estruturação de relações sociais, onde o relacionamento social se concretiza nos múltiplos encontros uns com os outros. Assim, a sociedade existe quando vários indivíduos entram em interação, e produz-se pelas interações no interior de formas que se reproduzem pela ação dos mesmos e lhes permitem, por seu turno, ter lugar, (Simmel citado em Javeau, 1998, pp.147-148).

Básica Obrigatória (3º Ciclo do Ensino Básico), recorrem às ofertas de Educação e Formação de compensação, mais concretamente, as propostas ao nível do processo de RVCC nos CNO, na RAM.

Para além de uma motivação social e profissional, procurou-se melhor esclarecer os determinantes e os sentidos de um processo de ensino/aprendizagem, que visa a promoção, junto de populações fragilizadas, do ensino e das novas ofertas das Políticas Públicas Educativas/Formativas, relacionadas com o Programa Novas Oportunidades (PNO) com incidência no processo de RVCC.

Pretendeu-se estudar um processo de enformação dos atores do processo de RVCC, numa lógica de uma Política Pública Educativa/Formativa, na charneira entre, por um lado, a concretização de um programa de ação e da oferta de um serviço e, por outro lado, os modos de apropriação de que eles são objeto por parte da população adulta a que eles têm acesso.

Na análise do estudo do processo de RVCC, enquadraram-se as orientações das medidas políticas, públicas, educativas e formativas, definidas ao nível internacional (macro), ao nível nacional (meso – Portugal) e que influenciaram as práticas de Educação/Formação de Adultos, ao nível local (micro – RAM).

Seguidamente apresenta-se a estrutura e conteúdo da tese, a qual está organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo, intitulado: *A construção do objeto de estudo e a metodologia* explicitam-se as motivações, a justificação e pertinência do objeto de estudo, bem como as origens do estudo, a construção da problemática e a metodologia. São igualmente apresentados os procedimentos metodológicos da investigação e do tratamento e a análise dos dados.

Nota: A redação da Tese apresenta-se segundo o *Novo Acordo Ortográfico*. No entanto, no Estudo Empírico (PRA – Portefólios Reflexivos de Aprendizagens - Histórias de Vida) e nas transcrições das citações dos diversos autores mencionados, os registos são anteriores ao *Novo Acordo Ortográfico* em vigor.

No segundo capítulo, designado *As Políticas Públicas, a Educação e a Formação de Adultos*, exploram-se as Orientações Políticas Públicas Educativas ao nível nacional e a Legislação do Ministério da Educação, relacionada com a medida do processo de RVCC em Portugal e na RAM. Visa-se elucidar a implementação do processo de RVCC, nos CNO, na RAM.

O terceiro capítulo, *As Teorias da Motivação*, incide na contribuição, destas, para um estudo da motivação no campo da Psicologia dos Adultos, analisando-se comparativamente as diversas teorias da motivação. Estuda-se igualmente a relação entre a inteligência e a motivação, bem como apresentam-se as várias perspetivas das referidas teorias.

O quarto capítulo, denominado *Uma Sociologia da Individuação*, centra-se na Teoria de Martuccelli, um sistema de provas, aproximando-a ao processo de RVCC. Tendo em conta esta aproximação, analisam-se o papel das provas (l'épreuve), os dois níveis que caracterizam o sistema de provas e a via sociológica dos indivíduos. Evidenciam-se a Individuação e a biografia, as provas e os eventos dos indivíduos na sociedade, bem como o sistema padronizado de provas.

No quinto capítulo, designado *As Representações Sociais*, é apresentada a génese da Teoria de Moscovici, a sua utilização e os seus processos/conteúdos. A partir de uma perspetiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, tenta-se compreender as trocas simbólicas que se desenvolvem nos ambientes sociais, decorrentes das relações interpessoais, no âmbito do processo de RVCC.

No sexto capítulo, intitulado *Os Resultados dos desenvolvimentos empíricos: CNO da RAM* apresentam-se e analisam-se os dados empíricos referentes ao processo de RVCC no território em estudo. Contextualizam-se os CNO, na RAM, tendo em conta o enquadramento político, normativo e funcional. Explanam-se os principais indicadores de atividade dos CNO e as fases de intervenção no processo de RVCC. Seguidamente explicitam-se o estatuto singular do Coordenador, a sua ação e a da sua equipa, bem como os sentidos que os adultos atribuem ao processo de RVCC, decorrente de uma multiplicidade de fatores em interação.

No sétimo capítulo, *Os Resultados dos desenvolvimentos empíricos: História de Vida* procura-se analisar as principais dimensões das Histórias de Vida dos Adultos, participantes no estudo empírico, que resultam dos PRA dos seis CNO (2004-2011)⁵. Deste modo, analisam-se, em particular, os discursos dos atores a partir das categorias motivacionais, intrínsecas e extrínsecas, nas Histórias de Vida, o sistema de provas, os projetos futuros dos atores dos PRA ao nível das Representações Sociais.

Posteriormente, nas *Conclusões*, apresentam-se os principais indicadores do estudo e as conclusões decorrentes do mesmo, que poderão ser pertinentes para as futuras investigações. A investigação permite a identificação das diferentes dimensões de análise do objeto de estudo e, ao mesmo tempo, faz emergir diversas pistas e contributos a desenvolver no campo da Educação e da Formação dos Adultos, face à sua integração no Sistema Educativo.

⁵ (Cf. Despacho (extrato) nº 15533/2010 (...)) “procedeu-se à extinção, ao abrigo do artigo 24º da Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio, do Centro de Estudos Novas Oportunidades, na Região Autónoma da Madeira, no concelho do Funchal, promovido pelo CELF – Centro de Estudos, Línguas e Formação do Funchal, S.A., cuja criação foi autorizada pelo Despacho Interno/2008, de 15 de Outubro, com efeitos a 30 de Setembro de 2010”).

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA

1. Motivações, Justificação e Pertinência do Objeto de Estudo

1. Do Percurso Profissional ao Objeto de Estudo Motivações Pessoais:

1.1 O lugar profissional

1.2 O lugar académico

1.3 O lugar científico

1.4 O lugar social

1.5 O lugar no mundo

(...) a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto de trabalho. Dito de outro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam.

É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (Pierre Dominicé, 1990, p.167).

A necessidade de contextualizar as motivações numa teia complexa de lugares (lugar profissional, lugar académico, lugar científico, lugar social e o próprio lugar no mundo), no presente estudo, dá sentido às diferentes etapas de vida e percursos profissionais, visto que se parte da firme convicção que só é possível uma dedicação com seriedade, empenho, criatividade, inovação e sentido do dever. Desta forma, se explica que, dado ao momento de reflexão, de transição e de procura de novos lugares pedagógicos, de percursos de inovação, de caminhos profissionais ao nível do saber científico e dada a aceleração do ritmo de certos processos e o crescimento das

oportunidades de rutura social ou, mais simplesmente, a sensibilidade a estas discontinuidades, justifica-se que se lhes consagre uma maior atenção. Assim, o tema, sobre o qual versa o estudo *Educação/Formação de Adultos: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de Adultos Sem Escolaridade Básica na Região Autónoma da Madeira (RAM)*, justifica-se pela pertinência essencialmente de três eixos a saber: i) a experiência e a trajetória profissional da investigadora – as vivências profissionais no terreno como Formadora e Coordenadora de Adultos no âmbito do Ensino Recorrente no Ensino Público na RAM; ii) o interesse nas Políticas Públicas Educativas/Formativas e a crescente visibilidade pública – o acompanhamento das principais prioridades das medidas das Políticas Públicas Educativas/Formativas do XVIII Governo Constitucional (2011), as quais assumiram um papel central na educação e na qualificação dos portugueses, na coesão social, no crescimento económico e na modernização do país e com destaque para as Grandes Opções das Políticas Públicas Educativas/Formativas na RAM, em matéria de Política Educativa de implementação do Programa Novas Oportunidades; iii) a pertinência científica e a singularidade do objeto, o interesse na produção científica no campo das Ciências Sociais (particular incidência nas Ciências da Educação, Psicologia, Sociologia) e no domínio da ação pública, que se tem já revelado um indicador de atenção científica por parte dos investigadores, quer ao nível internacional, quer ao nível nacional (Portugal) e ao nível regional (RAM).

A questão científica, centrada no esboço da Educação/Formação de Adultos, conjuga-se com a própria questão pessoal da investigadora, alargada ao universo da problemática dos adultos que, tal como a própria investigadora, têm momentos em que se sentem num *não lugar* e o que se procura ou se propõe procurar, assim, é uma nova forma de confiança e de laço social.

A crescente visibilidade pública e o interesse político na área da Educação/Formação de Adultos na RAM encontram-se implícitos no Programa de Governo da RAM (período de 2007-2011) e no Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social (Programa Rumos) da RAM. Neste contexto, apresenta-se mais claramente a motivação e as opções que foram surgindo ao longo da trajetória profissional na prática pedagógica da Educação/Formação de Adultos. A formação

enriquecedora (na perspetiva pessoal, social e profissional) e os alicerces que possibilitaram a compreensão dos aspetos, relativos ao desenvolvimento humano, à Educação e à Formação de Adultos. A semente foi lançada, na década de oitenta, momento em que iniciou a prática profissional – Formadora do Ensino Recorrente. Esta experiência pedagógica e profissional foi suficientemente fértil para permitir experienciar e construir novos saberes na área Educação/Formação de Adultos.

Com a conclusão do *Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica* (em 2004), a investigadora deu continuidade à problemática da Educação/Formação de Adultos e fez um estudo no campo da Formação de Professores, no âmbito das práticas pedagógicas com os adultos.

No referido estudo, a investigação centrou-se na análise das *Práticas e Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* que lecionaram o *Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira*.

Novas questões emergentes vieram enriquecer a reflexão sobre a problemática da Educação/Formação de Adultos que contribuíram para amadurecer a vontade de prosseguir o questionamento científico no âmbito da investigação, anteriormente iniciado com o Mestrado, como já se fez referência, reforçando as práticas pedagógicas a partir de um *convite* para o exercício do Cargo de Coordenadora Pedagógica no Ensino Recorrente, nos dois Concelhos (Ponta do Sol e Calheta) na RAM.

Na medida em que se reconhece a relevância do contributo educativo/formativo, proporcionado pelos vários contextos que marcaram este trajeto e percurso profissional, e, principalmente, porque, do ponto de vista do acompanhamento das Políticas Públicas Educativas/Formativas dos Adultos em simultâneo com o desenvolvimento profissional da carreira da investigadora, desde 1985, teve a oportunidade de participar em funções de natureza política o que permitiu um elo de ligação para o acompanhamento e desenvolvimento das Políticas Públicas Educativas/Formativas, particularmente na RAM.

Ao nível científico, a investigadora tem vindo a acompanhar a emergência de uma nova problemática no domínio da Educação/Formação de Adultos, articulada com as questões do reconhecimento e validação das aprendizagens, e decidiu que o momento

era oportuno⁶ para aprofundar esta problemática, através da realização do estudo e alicerçando-o também com os contributos teóricos no campo da Sociologia da Educação, das Ciências da Educação, da Psicologia da Educação, da Filosofia da Educação e da Ciência Política para a realização do presente Doutoramento. Deste modo, entende-se que o património de conhecimento, sobre o qual repousa a reflexão, começa por ser a própria vida, dir-se-ia, pois, que é a própria vida, e o modo como se entrelaçam os fios da existência humana, e como se atribuem os sentidos nas trajetórias de vida, que se constituem desta maneira, o *coração* da presente tese. Concomitantemente, foram estas as motivações pessoais, profissionais e científicas que incitaram ao aprofundamento desta temática no âmbito do *Doutoramento em Ciências da Educação*, na área de Especialização em *Educação, Sociedade e Desenvolvimento*.

2. As Origens do Estudo, a Construção da Problemática e a Metodologia

(...) Confrontados, cada vez mais, com a incerteza que os tempos dos grandes destinos colectivos permitiam dissimular ou antever, os indivíduos são forçados a traçar, por sua própria conta e risco, os seus próprios destinos. Têm de ser capazes de identificar, no interior de jogos de

⁶ Nomeadamente pelo apoio concedido pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, da Região Autónoma da Madeira, (RAM) através da concessão de uma Bolsa de Doutoramento – Equiparação a Bolseiro (2008-2011) e de uma Licença relativa à Dispensa da Componente Lectiva (2011-2012). Com a dispensa de serviço docente, portanto os afazeres escolares foram substancialmente reduzidos. Senti, por isso, recair sobre mim o peso das palavras rigorosas de Karl Popper: “Todo o intelectual assume a responsabilidade muito especial. Ele tem o privilégio e a oportunidade de estudar. Em contrapartida, tem o dever de transmitir aos seus concidadãos (ou à sociedade) os resultados dos seus estudos da forma mais simples, mais clara e mais sóbria possível” (Em Busca de um Mundo Melhor, 2ª ed., Editorial Fragmentos, Lisboa, 1989. p. 88)

Atribuição de uma Bolsa de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), nº FCT - DFRH – Bolsa SFRH/BD/70012/2010, mas que por motivos da conjuntura económica do período em que foi atribuída a Bolsa, foi suspensa.

força em constante recomposição, aquelas que lhes são favoráveis e as que lhes são desfavoráveis, e avaliar os níveis de confiança que lhes podem ser creditados (Balsa, 2006, p. 10).

2.1. Os Pressupostos Epistemológicos

O presente estudo, como já foi referido anteriormente, situa-se na confluência de diferentes domínios: Ciências da Educação, Sociologia, Filosofia da Educação, Epistemologia, Psicologia e Educação/Formação de Adultos, cuja articulação permite compreender como se processa o reconhecimento, certificação e validação de competências dos adultos, que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória, na RAM, no período em que decorre o estudo empírico. Este conjunto alargado de contributos das Ciências Sociais permite concentrar esforços na construção de um objeto de estudo singular e que, simultaneamente faça “apelo ao património teórico e conceptual que tende a ser comum às várias ciências sociais” (Canário, 2003, p.8).

A literatura é ampla sobre os vários posicionamentos das Ciências da Educação. Assim, segundo Bernard Charlot (2001, p. 165, citado em Cavaco, 2009), as Ciências da Educação centram-se no estudo do homem a partir do “triplo ponto de vista da sua hominização (o tornar-se ser humano), da sua socialização (o tornar-se membro de uma cidade) e da sua personalização (o tornar-se um ser singular) ” pelo que se torna fundamental reconhecer a importância de uma perspectiva interdisciplinar, que permita respeitar, tanto quanto possível, a complexidade e a riqueza dos fenómenos educativos.

A problemática do presente estudo situa-se nas práticas de adultos, que não tendo concluído a Escolaridade Básica Obrigatória (3º Ciclo do Ensino Básico), recorrem às ofertas de Educação/Formação de compensação, mais concretamente, as propostas ao nível do processo de RVCC nos CNO na RAM.

Formula-se a *hipótese* de que os Adultos na apropriação dos parâmetros do processo de RVCC, mobilizam lógicas de ação específicas e manifestam motivações diferenciadas em função, por um lado, das experiências das aprendizagens anteriores e da forma como elas são representadas e, por outro lado, das representações que eles fazem dos seus projetos de vida futuros.

As Políticas Públicas Educativas/Formativas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, embora perfeitamente motivadas, enquadradas e regulamentadas no espírito da Legislação do setor, fazem parte de uma geração de políticas, designadas de “ativas”, na medida em que retiram uma parte substancial do seu sucesso da implicação e comprometimento das populações alvo, e ainda, em que este comprometimento exige, da parte dos dispositivos de intervenção, respostas inovadoras, que se enquadram num sistema, cujos elementos constituintes – entre as motivações a fixação dos objetivos e os meios – se desenvolvem num contexto de plasticidade de ação (a ação faz-se fazendo). A propósito cita-se Soulet (2006):

(...) os meios são construídos pelo caminho, segundo diferentes modalidades, com recurso à astúcia (desvio de sentido e utilização dos recursos de outrem como suporte para a sua própria ação), à habilidade (composição com recursos para a própria acção), à habilidade (composição com recursos externos e instrumentação), ao engenho (desenvencilhamento, consistindo em revelar engenhos com os meios disponíveis)...Tais recursos podem também pré-existir à acção mas como falta uma medida (o fim) para se aferir a sua pertinência em relação ao contexto, têm de ser convertidos, adaptados, finalizados no decorrer da própria acção.

Depois, importa considerar o facto de que as formas e os princípios de legitimidade são fundados no decorrer da acção (Soulet, *ibidem*, p. 33).

Ao longo da investigação empírica considerou-se essencial seguir uma “epistemologia da escuta” (Canário, 2003, p. 14), partindo-se do pressuposto que os fenómenos educativos em estudos constituem um campo de práticas, que são, ao mesmo tempo, atravessados pelo “debate filosófico e político” (Canário, 2003, p.15). Pretende-se contribuir para o conhecimento das Políticas Públicas e Práticas Educativas, nomeadamente, as direcionadas para os adultos que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória.

A literatura sobre inovação e mudança educativa é ampla. Na visão de García (1999, p. 168), a primeira delas é a existência de inovações de qualidade, ou pelo menos valorizadas tal como pelos professores. Para Doyle e Ponder (1977), citados pelo mesmo autor, os professores movem-se pela “ética do prático”, ou seja, valorizam aquilo que tenha maior probabilidade de aplicação imediata e direta. Juntamente com isto, exige-se que os professores disponham de informação da evolução na sociedade, na qual se vão implicar, ou seja, nos próprios conteúdos da inovação, e neste caso em particular numa perspetiva de Educação/Formação de Adultos.

A mudança no Sistema de Ensino e, como consequência, a formação profissional dos professores, é uma atividade constante nas perspetivas científicas, daí a reconfiguração da inovação curricular como sendo um processo de transformação crítica.

No presente estudo, pretende-se que a investigação seja uma tentativa sistemática de elaboração de respostas às questões (Tuckman, 2005) e que estas questões surjam no âmbito de uma problemática e de um objeto de estudo.

O objeto de estudo da presente investigação centra-se no modo de apropriação das diferentes lógicas de acção dos adultos, que optam pelos dispositivos do processo RVCC, implementados (a partir de 2004) na Região Autónoma da Madeira (RAM). Assim, trata-se de perceber como é que os atores que abandonaram a escola, sem cumprir a Escolaridade Básica Obrigatória, regressam ao Sistema Educativo, que lhes propõe mecanismos de reconhecimento e validação para certificação dos saberes formais e informais, no âmbito do paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida (ALV) ou adquiridos (aquis, em francês) experienciais (AE).

Na verdade, a construção do objeto de estudo está diretamente associada à problemática e às questões que esta permite colocar sobre as práticas sociais. A análise das práticas sociais implica um processo de construção do objeto de estudo que tem inerente um olhar específico sobre a realidade, que nunca é neutro, pois depende do ponto de vista do investigador. Assim, pode afirmar-se que a cada investigação concreta corresponde um específico objeto de estudo, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária, sempre de acordo com os objetivos da investigação proposta.

A investigação, que se apresenta, resulta da combinação entre a experiência e o raciocínio, constituindo um processo lógico e sistemático que, no plano epistemológico, foi marcado essencialmente pelos pressupostos inerentes à perspetiva fenomenológica e crítica. A perspetiva fenomenológica, como o próprio nome indica, centra-se no estudo dos fenómenos, partindo do pressuposto que estes são construções que resultam da ação dos atores sociais. Entende-se que o “mundo social não nos é dado, como postulam os positivistas, mas é constantemente construído pelos actores sociais” (Laperrière, 1997, p. 31, citado em Cavaco, 2009).

No presente estudo, a construção dos factos resulta de uma atribuição de sentido à realidade, que é mediada pelas referências teóricas, esquemas de pensamento, experiências, interações entre os atores e o seu meio ambiente. Trata-se de uma abordagem aberta que, ao defender o carácter construído dos fenómenos sociais, reconhece o seu carácter contingente, a relação dialética sujeito/objeto. Segundo Giddens (1996, p. 34), a dimensão compreensiva inerente à perspetiva fenomenológica não deve ser perçecionada como um simples método para captar o sentido da ação individual e coletiva, mas como uma “verdadeira condição ontológica da vida humana em sociedade”. Desta forma, importa que o investigador seja um interveniente ativo na vida social e não se pode limitar a observar e a descrever do exterior os comportamentos sociais. O investigador de ciências sociais é membro de uma comunidade e não se pode abstrair da sua participação, o que significa que, independentemente do seu objeto de estudo e da sua metodologia, o trabalho que desenvolve “afecta-o a si próprio, aos outros e ao mundo no qual participa” (Schurmans, 2006, p. 41 citado em Cavaco, 2009).

Na investigação empírica, adota-se, sobretudo, uma postura de escuta atenta aos atores sociais contactados no território em estudo, havendo a preocupação de manter contactos com os atores e as suas práticas. Em simultâneo, opta-se por uma estratégia de escuta dialogante e participante, assumindo-se que os momentos de participação nas diversas sessões do processo de RVCC e na realização das entrevistas, as conversas informais e as observações constituem práticas sociais, em que a interação com todos os participantes permite-nos aceder a uma diversidade da complexidade das práticas sociais dos adultos participantes no estudo. No caso dos seis CNO, na RAM, à medida que se analisaram os dados recolhidos através das entrevistas, das Histórias de Vida e de

várias fontes documentais, que foram facultadas pelos interlocutores entrevistados, a postura, neste processo de investigação, foi de ética. No horizonte da investigação empírica, privilegiou-se o ponto de vista/opinião dos vários participantes no estudo: Diretores, Coordenadores, Professores, Profissionais, Técnicos e Adultos dos diversos CNO. As fontes documentais pedagógicas foram os PRA, os Relatórios de Avaliação e demais documentação, relativa aos percursos escolares dos adultos. Deste modo, o estudo privilegia os seguintes eixos ou vetores principais, a saber: i) a análise da Legislação, que fundamenta e regulamenta o PNO, integrado na visão holística das Políticas Públicas Educativas/Formativas do Sistema Educativo Português (SEP) como uma terceira via; ii) a análise da operacionalização e da materialização locais – ao nível dos seis CNO da RAM, da concretização (gestão dos espaços, recursos materiais e humanos, curriculum, avaliação/regulação dos adultos); iii) a análise de carácter pedagógico propriamente dito (tendo como alvo a voz dos adultos e as suas biografias).

O processo de RVCC é uma realidade não só de cariz educativo e formativo, mas também socioeconómico, a partir de 2004 na RAM de crescimento exponencial. A Formação de Adultos, tal como se define na Legislação a partir dos finais da década de 90, destina-se, sobretudo, à categoria *pessoas*, que não tendo cumprido a Escolaridade Obrigatória – Educação Formal, na escola – têm a oportunidade de participar num *Ensino por Medida* – respeitando o princípio da igualdade de oportunidades, sustentado numa *Pedagogia Diferenciada* e com base na valorização dos saberes experienciais - Educação Informal, adquirida fora da escola.

A revolução científica e técnica invadiu o mundo com a invenção do computador. A comunicação à distância e a cibernética atingem o homem em toda a parte: o homem atual move-se num contexto universal/global. As exigências do mercado livre, por um lado, têm tido efeitos ao nível global, nacional e local: a deslocalização das empresas, os fluxos de capitais, a competição e a desregulamentação, e, por outro lado, a aposta e o maior investimento dos decisores Políticos na Educação. Neste contexto sociopolítico e socioeconómico, as recomendações dos Organismos Internacionais, como a UNESCO, a OCDE e a CE, não deixam de enfatizar os imperativos para a Educação/Formação, tendo como princípios (nomeadamente a Educação Para Todos: valores (a inclusão e o direito à diferença) e linhas orientadoras

(a literacia digital e a aprendizagem precoce do inglês). A escola, nas duas últimas décadas, reflete naturalmente as mudanças de uma nova ordem da economia de mercado, dos avanços consideráveis das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) da sociedade digital, do avanço das ciências cognitivas, na necessidade de dotar os indivíduos de competências que se ajustem às necessidades da sociedade e da economia do conhecimento. A escola, ocupando um grande protagonismo na sociedade (nos média, nas famílias, nos empresários) procura soluções para superar a crise no que diz respeito: i) ao desencanto, à falta de interesse e de sentido das aprendizagens escolares; ii) às elevadas percentagens de abandonos e insucesso; iii) aos conteúdos curriculares, desajustados às exigências do mundo do trabalho; iv) à perda de autoridade do professor, de respeito pelo saber; v) à exclusão escolar e *ipso facto* à exclusão social. Ora as medidas de remediação passam pelas várias Políticas Educativas, por exemplo: i) a criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (cf. Canário *et al.*, 2001); ii) a criação de dispositivos de acompanhamento escolar (cf. Glasman, D., 2001, Lajes, A., 2003, Canário, 2003) para designar a oferta/procura de atividades curriculares e extracurriculares, quer públicas, quer privadas, dirigidas aos alunos com dificuldades (escolares ou relacionais) ou mesmo o insucesso perante a falta de sentido do trabalho escolar ou *Ofício de Aluno* (cf. Equipa Escol, Paris8). Perrenoud, Ph., 1994); iii) a criação de programas como o *Escolhas* (fase do *Escolhas III*) com Fundos Comunitários); iv) a criação do PNO com o processo de RVCC, que já é extensivo ao Ensino Secundário. Segundo a Legislação que regulamenta o processo de RVCC, o adulto fica sujeito a um contrato, caucionado pela *Pedagogia do Contrato*, que se metamorfoseia em sintonia com o contexto social e pode levar à reconciliação do ator/sujeito. Como resposta educativa e formativa da população adulta, cada vez mais heterogénea e exigente, dá-se a continuidade ao processo de RVCC⁷, como uma nova modalidade Educativa/Formativa, introduzindo

⁷ O processo de RVCC é criado pela Portaria nº 1082/01, de 5 de Setembro, rectificada pela Presidência do Conselho de Ministros, na Declaração de Rectificação nº 20-BD/2001, de 10 de Novembro, pela Portaria nº 286/2002, de 15 de Março, alterada pela Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro, no qual é ainda Aprovado o Regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros Novas Oportunidades (CNO).

ajustamentos diversificados e novos modelos pedagógicos e organizativos nos CNO na RAM.

A Constituição da República Portuguesa determina a democratização da educação e o direito à igualdade no acesso à escola e à aprendizagem para todos. Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) estabelecia – até à aprovação em Agosto da Lei nº 85/2009 – que o ensino básico, com a duração de 9 anos, é universal, obrigatória e gratuito, sendo a sua frequência obrigatória até aos 15 anos de idade (agora, aos 18). No mesmo enquadramento, o 9º ano de escolaridade é o mínimo legalmente obrigatório (Capucha, *et al.*, 2009, p.11).

O confronto entre uma procura de educação que não parou de aumentar, a escassez de empregos e o estímulo de discursos políticos que apelam cada vez mais aos investimentos os atores e também das instituições profissionais tem tido efeitos sobre o Sistema Educativo e o mercado de trabalho. Corroborando com Alves (2008):

A situação altera-se profundamente com as crises económicas da segunda metade dos anos setenta. O volume de emprego não só pára de crescer como diminui drasticamente e o mercado de trabalho começa a mostrar-se incapaz de acompanhar o ritmo de produção de qualificações escolares. Neste contexto, ao mesmo tempo que o desemprego juvenil dispara, afectando principalmente os jovens com menores qualificações académicas, o diploma escolar assume uma importância acrescida. É certo que ele já não garante o acesso imediato a um emprego estável e bem remunerado, no entanto, continua a ser a protecção mais eficaz contra o desemprego (Alves, *ibidem*, p. 9).

2.2. Os Pressupostos Teóricos

Na Fundamentação Teórica, os vários campos científicos da Sociologia da Educação, das Ciências da Educação, da Psicologia emergem em discursos cruzados: i) a Sociologia da Individuação, da Experiência e Formação e as suas relações com as competências sociais (saberes curriculares, cultura escolar e profissional); a modernização vivida atualmente, conferindo a debilitação da dinâmica das instituições socializadoras, a experiência e as escolhas do ator, que se condensam, em certo sentido, e mais veementemente, em “momentos incidentes e eventos de provas na vida” (Martuccelli, 2008), em tempo e espaço, “diacronia e sincronia”, em estrutura e ação, em ator e sistema, em classe e indivíduo; ii) a Psicologia Social incide na construção da Teoria das Motivações (cf. S. Moscovici, 1971, D. Jodelet, 1989, J. Vala, 1993) e na Teoria das Representações Sociais (os CNO, os saberes escolares e experienciais como objetos representacionais), bem como com base na construção das representações (projetos de vida em termos de futuro de cada adulto) e nos estudos empíricos no campo educacional (M. Gilly, 1980, 1989; S. Mollo, 1969, C. Garnier & M.L. Rouquette, 2000) (cf. Lajes, 2005); iii) a Legislação – Leis e Despachos – regulamenta o processo de RVCC, assim como os CNO. Para Martuccelli (*ibidem*), as biografias, assim, são interseções dinâmicas determinadas e determinantes, onde os papéis pré-estruturados são refeitos ou abandonados, por insuficientes ou inadequados. A “Teoria da Individuação”, centrada no “Operador Analítico”, permite captar um conjunto de “provas”, com que os adultos são confrontados ao longo das suas trajetórias de vida e que são capazes de superar, em simultâneo, na sociedade em que estão integrados, quer ao nível social, quer também ao seu nível individual. A ideia de apropriação, vinculando-se fortemente à de Individuação, refere-se, sobretudo, à mobilização de respostas adaptativas, ajustadas aos desafios e expectativas, em meio incerto e aos riscos, que podem advir e que desafiam as circunstâncias nas trajetórias individuais de cada ator. A apropriação, assim, no estudo, é a forma concreta e singular como cada indivíduo se relaciona com este tipo de “amortecedores” que podem mobilizar, pois cada um de nós vive uma biografia organizada reflexivamente em termos de fluxos de informação social e psicológica acerca de possíveis modos de vida. Uma das linhas do Enquadramento Teórico *ipso facto* tem a ver, por um lado, com as decisões das Políticas

Educativas/Educativas (Educação/Formação), e, por outro lado, releva da confluência do campo sociológico, pedagógico, didático, não negligenciando a comunicação e o papel da língua e da cultura (oral e escrita).

A contribuição histórica da Educação e Formação de Adultos, em Portugal, remonta a partir de 1974, tendo como população alvo os adultos pouco escolarizados. A integração do conceito de experiência – na Educação de Adultos – tem efeitos nomeadamente nos campos: i) didático-pedagógico: o reconhecimento da individuação (na relação do sujeito com o vivido, assim como no próprio ato de aprender (centrado no próprio sujeito e não no formador); ii) cognitivo: a experiência (vivido, profissional, cultural) passa a ter um estatuto institucional – produto aceite/reconhecido; iii) sociopolítico: a experiência passa a ser integrada no conceito de aprendizagem *ao longo da vida* (*long life learning*) (cf. Lengrand, P. 1970 citado por Fernández, 2006, p. 15); iv) Instituições Educativas: a instituição educativa não é mais consignada à escola, mas abre-se à ideia de CNO, de comunidades de aprendizagem e de “cidades educadoras”, do local de trabalho e das Tecnologias da Informação e Comunicação.

No Sistema Português Educativo, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente (EBR), realizou-se um diagnóstico, relativo ao funcionamento deste grau de Ensino, como uma parcela do Sistema Educativo. Constatou-se que a educação de Adultos, em Portugal, continua hoje a ser um parente distante do sistema social, assim como a Formação Inicial de Professores, específica para este grau de ensino (Pereira, 2004). Face a esta realidade, deste cenário e à luz das novas investigações, apresenta-se, como justificação, a razão para se dar continuação ao estudo no universo da Educação/Formação de Adultos. A nova aprendizagem exige uma nova forma de organizar a formação de professores face a este contexto educativo, proporcionando uma adaptação para as relações que se estabelecem entre os adultos, porque o professor também é adulto e, deste modo, deverá ser um profissional formado para que seja capaz de proporcionar um clima de aprendizagem, de acordo com os contextos de ensino-aprendizagem, e que as expectativas dos adultos sejam correspondidas de forma a contribuírem para o sucesso de cada formando adulto.

A Educação deixa de ser equivalente ao desenvolvimento de meras operações mecânicas, pois, na verdade, a educação ao longo da vida está condicionada ao surgimento de uma nova geração de aprendentes, como destaca Carneiro (2000):

As pessoas que convivem com culturas de aprendizagem, que dominam importantes aptidões meta-cognitivas estão preparadas para dar sentido ao mundo mais complexo e incerto. Neste contexto, os professores em geral, são um interface essencial. Paradoxalmente, a necessidade de educar tornar-se-á a prioridade mais importante numa sociedade de aprendizagem (Carneiro, *ibidem*, p.16).

Os contributos deste autor evidenciam que formar professores em formação inicial ou em formação contínua significa integrá-los em componentes de contextos de uma nova aprendizagem e de novo conhecimento na Educação/Formação de Adultos. A sustentabilidade de um Sistema Educativo implica colocar os professores na primeira linha dos novos paradigmas educativos no universo da Educação/Formação de adultos e no âmbito do PNO. Liston e Zeichner (1987) são da opinião que os esforços e as atividades dos formadores-investigadores no domínio do desenvolvimento profissional, para obterem resultados mais consistentes e profundos, devem centrar-se no ensino como prática contextualizada e ressaltar os contextos sociais e políticos gerais, no qual estão imersos. Estes autores apelam também para a necessidade de prestar especial atenção às dinâmicas de género, etnia e classe social da escolarização no contexto de formação de professores e da necessidade da formação reflexiva dos professores.

A investigação ao nível do processo de RVCC não tem sido uma área prioritária de estudo, em termos de aposta, neste subsistema educativo, na RAM. No Sistema Educativo, diversos cientistas sociais, entre os quais se destaca Simões (1996), Presidente da Comissão Científica e da Comissão Organizadora da I Jornada de Educação de Adultos em Portugal, manifestava que o desejo de que a “Educação de Adultos fosse uma disciplina universitária”, devidamente reconhecida e que se criassem

nos Estabelecimentos de Ensino Superior cursos de Formação de Docentes e de Especialistas de Educação de Adultos.

Nas II Jornadas de Educação de Adultos (2001), a Comissão Organizadora defendia também a promoção da “Educação de Adultos” como uma disciplina universitária com o seu reconhecimento, como tal, cada vez mais generalizado, impondo-se um trabalho de elaboração de modelos e teorias, e reforçando que este domínio seria particularmente carente. Numa perspetiva de Educação/Formação de Adultos, Lima (1996) destaca:

(...) seja enquanto sector do sistema educativo, objecto de políticas públicas, prática sócio-educativa, rede pública e privada, seja como afirmação de movimentos sociais, intervenção do Estado ou da Sociedade Civil, objecto, ainda, de estudo e de produção académica, a Educação de Adultos em Portugal quase representou um “sector diminuído”, (Pires, 1988),” um domínio apagado e marginal (...) (Lima, *ibidem*, p. 61).

Nas origens do estudo, não se pode de deixar de referir que este é um processo de construção e descoberta, isto é, quando se pensa num estudo desta natureza, constata-se gradualmente o funcionamento do Sistema Educativo, relativo ao PNO, particularmente ao processo de RVCC. Em teoria e em prática a Educação/Formação de Adultos reveste-se de várias faces e diferentes perspetivas, consoante a filosofia que as suporta, o que se traduz em objetivos e métodos também diferentes, bem como diferentes conceitos de alunos e professores de acordo com cada época em que a sociedade se confronta. Corroborando ainda com Pereira (*ibidem*), a formação inicial de professores, por um lado, deverá ser repensada em articulação com o Ensino Recorrente, e nesta fase das Políticas Públicas Educativas/Formativas com o PNO; por outro lado, a formação de professores deverá igualmente assumir um trajeto prioritário de formação dos docentes, dos formadores do processo de RVCC, como destaca Freire

(1997), ninguém educa ninguém, ninguém educa sozinho, e os homens educam entre si em comunhão.

No momento atual é necessário que se questionem os velhos paradigmas da Educação/Formação de Adultos, face ao Sistema Educativo vigente e que se enfrente o desafio de reinventar novos modelos de Supervisão Pedagógica de Formação de Professores em função dos novos desafios da Educação/Formação de Adultos (Pereira, *ibidem*) de modo a se proporcionar novas respostas pedagógicas às necessidades Educativas/Formativas dos Adultos na sociedade atual. Corroborando com Capucha (*ibidem*):

Um conjunto sistemático de reformas profundas tem vindo a ser conduzido no sistema de educação e formação em Portugal, quer implementando medidas já legisladas mas nunca chegaram a ser levadas à prática, quer lançando novas iniciativas dirigidas aos principais problemas estruturais que o país enfrenta nesta matéria, alguns dos quais se arrastavam por longos períodos históricos e nos afastavam ano após ano dos estados que constituem hoje os nossos parceiros num mundo organizado à escala global. Essas reformas produziram uma mudança profunda quer no conteúdo e no funcionamento, quer nos resultados do sistema de educação-formação (Capucha, *et al.*, 2009, p.11).

2.2.1. Os Termos e os Conceitos no Estudo – A Vida Adulta

Ao ressaltar a não linearidade das divisões da vida adulta, aponta-se a muitas caracterizações, seja pela forma como a maturação e o desenvolvimento psicológico acontece, seja pelas responsabilidades e realidades que o social lhe propuser. (Antunes, 2007, p. 52, citado em Silva, 2009, 6-10 de Julho, Escola de Verão - FCSH).

Os contributos de Cavaco (2009) apontam para o termo “adulto”, sendo um construto social que tem vindo a registar, ao longo dos tempos, algumas flutuações de sentido. Não sendo o objetivo aprofundar esta temática no presente estudo, considera-se, no entanto, importante identificar alguns elementos que permitam perceber que o conceito e a representação social do adulto em termos científicos, dado que são os adultos que se estudam no Sistema Educativo e são estes, desta forma, o objeto de estudo. Duas lógicas resumem as diversas perspetivas sobre o que é “ser adulto”: i) o adulto um sujeito equilibrado, estável, mesmo rotineiro e instalado e outra que reconhece o adulto como um sujeito que se perspetiva em desenvolvimento numa atitude de experimentação, de progressão, de formulação de desejos e concretização de projectos (Costa e Silva, 2003 citado em Cavaco, 2009); ii) o adulto-problema que tem de lidar com o imprevisto, o risco, a exclusão e a inexistência de quadros de referência. Estas duas lógicas, que se opõem e conferem ao adulto uma definição paradoxal, também se podem unir “produzindo um efeito desmultiplicador numa espécie de desestabilização da vida adulta” (Boutinet, 2000, p.19 citado em Cavaco, 2009). Ainda Boutinet (1999, citado em Cavaco, 2009, pp. 55-56) considera três temporalidades significativas na vida adulta: i) o jovem adulto, na sua primeira fase da vida adulta, entre os 20 e os 25 anos, que ocorre quando as pessoas transitam para a vida profissional e, progressivamente, constroem a sua maturidade, atualizando as suas potencialidades; ii) o adulto-intermédio, na fase intermédia da vida adulta, entre os 45 e os 55 anos, que ocorre quando as pessoas já empreenderam um conjunto de experiências profissionais, sociais e familiares, e estão dispostas a reinvestir essas experiências em novos projetos para rentabilizar o que já adquiriram e aproveitar o tempo que ainda resta, fazendo a seleção do que consideram mais importante, porque têm noção que o tempo de vida já não lhes permite tudo fazer; iii) o adulto-maduro, cuja fase da vida antecede a entrada na velhice. Neste caso, o adulto está preocupado com o domínio das situações e com a perfeição das suas ações, sendo uma fase de balanços e de consolidação de projetos.

A vida adulta é “deixada aparentemente nas suas antigas certezas como uma idade sem problemas, uma vez definida como idade de referência” para todas as outras fases de vida Boutinet (2000, p.11). Este autor (Boutinet, *ibidem*) considera três

modelos de representações do adulto: i) uma representação de adulto-referência, baseada na imagem do adulto como alguém maduro, estável e que funciona como a norma de referência para as restantes idades da vida, perspectiva que foi predominante entre 1950 e 1965; ii) uma representação de adulto-perspetiva, que permite desconstruir a imagem do adulto-referência, pois reconhece-se o inacabamento, a pluralidade e o caráter dinâmico, associado a este momento da vida, assim como a maturidade e as potencialidades, representação que predomina entre 1965 e 1980; iii) uma representação de adulto-problema, em que se assume a presença de imaturidade, de conflitos, de crises, de transições e incerteza na idade adulta. A diversidade de percursos e o caráter caótico dos itinerários assume-se como uma complexidade e uma instabilidade, características deste período que correspondem à maior parte temporal da vida das pessoas.

Phillipe Carré (2007, citado em Cavaco, 2009, pp. 57-58) apela à atenção para a flutuação do conceito de “adulto”, em que as dificuldades surgem na definição e na estabilização do limite de idade mínimo para se ser adulto, mas também na definição de um limite máximo. O autor, com base num estudo que realizou em França, percebeu que, em determinadas empresas, uma pessoa com 45 anos é considerada sénior, quanto ao nível científico se tem vindo a considerar que essa idade corresponde a uma fase de adulto-intermédio ou adulto de meia-idade. Segundo os estudos realizados por Cavaco (*ibidem*), e apoiando-se em Carré (2007) no estudo supracitado, relativamente à situação profissional, considera quatro fases: i) a fase da chegada à idade adulta, que tem como referência os 25 anos; ii) a fase média (meia-idade), que ocorre por volta dos 40 anos; iii) a fase sénior, que ocorre por volta dos 55 anos; iv) a fase da reforma a partir dos 70 anos. O conceito de “adulto” ao ter como referência diversos critérios, não apenas a idade, mas também a finalização dos estudos, a inserção na vida ativa e a reforma, altera-se consideravelmente com as evoluções sociais devido às repercussões que estas têm nesses mesmos domínios.

Segundo Alves (*ibidem*) a faixa jovem vive no momento atual, questionando as tensões que são confrontadas no mercado de trabalho:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Os jovens vivem, actualmente, uma situação verdadeiramente paradoxal: se por um lado, nunca, como no momento presente, a população juvenil foi detentora de níveis de qualificação académica tão elevados e teve ao seu alcance um leque tão diversificado de oportunidades sociais; por outro lado, nunca, como nas últimas décadas, se viu obrigada a lidar com a complexidade crescente dos processos de transição para a vida activa, em particular, e para a vida adulta, em geral.

Resultado de um efeito conjugado de políticas educativas que apostam no prolongamento da escolaridade obrigatória e na diversificação precedentes da procura social de educação regista-se, nas sociedades ocidentais, uma melhoria significativa nas estruturas de qualificações académicas da população (Alves, *ibidem*, p.7).

No século XXI, o adulto é considerado como um ator no estado inacabado, sujeito a um contínuo processo de construção e desenvolvimento e deixando, a partir dos anos 90, de ser definido como um indivíduo equilibrado, estável, instalado e, conseqüentemente, rotineiro, isto é, um adulto como um estado terminado e estático. Para Sousa (2007 citado em Silva, 2009, pp.6-10 de Julho - Escola de Verão FCSH) o conceito de adulto define-se “de forma hegemónica como um estatuto a atingir com a obtenção de estabilidade na vida profissional, financeira e familiar”.

Nas sociedades contemporâneas, a definição legal/jurídica de entrada na idade adulta situa-se entre os 16 e os 21 anos, embora apresente algumas variações, como é o caso de Portugal e de outros países, que estabelecem os 18 anos como marco da maior idade. O termo de adulto é ambíguo, porque varia não só entre países e culturas diferentes, como também “no interior de uma cultura e contemporaneamente, consoante os contextos de vida, os domínios de experiência em que se aplica e não tanto apenas em função da idade biológica dos sujeitos” (Imagínario *et al.*, 1998, p. 35 citado em Cavaco, 2009, p.56). Estas variações no entendimento do que é um adulto resultam do seu estatuto e da sua época social e estes conceitos assentam em bases variáveis muito distintas: idade cronológica/biológica, situação profissional, entre outras. Porém, a flutuação no sentido do termo *adulto* também está directamente relacionada com as próprias evoluções sociais.

As Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos em Portugal refletem também estas divergências de conceitos em torno do conceito *adulto*, “para o que bastará recordar as diferenciações que ocorrem quando tais políticas são tuteladas pelo Ministério da Educação ou pelo Ministério do Trabalho” (Imaginário *et al.*, 1998, p. 35). Assim, no Ensino Recorrente, Subsistema de Educação de Adultos tutelado pelo Ministério da Educação, está previsto que podem aceder à referida formação os indivíduos com idade superior a 15 anos.

O Ministério do Trabalho, o Instituto de Emprego e de Formação Profissional, “tem repartido a sua oferta de formação por dois grandes grupos etários, o dos jovens até aos 25 anos e o dos adultos, maiores de 25 anos” (Imaginário *et al.*, 1998, p. 35, citado em Cavaco, 2009).

As Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos, decorrentes da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e posteriormente tuteladas pela Agência Nacional Qualificação (ANQ), dirigem-se aos adultos a partir dos 18 anos (cursos Educação e Formação de Adultos (EFA)) e o processo de RVCC. Os adultos, sem Escolaridade Básica Obrigatória, procuram resposta nesta medida Política Educativa/Formativa, valorizando a “educação não formal” e a “formação experiencial” ao longo da vida. A flutuação em torno da definição da “iliteracia” está também relacionada com a dificuldade em definir um “saber ler” ou “saber escrever” mínimo (Lahire, 1998). Os contributos de Lahire (*ibidem*) evidenciam que esta tentativa resulta da subordinação da ordem social relativamente à ordem escolar. Porém, por vezes, aquilo que é escolarmente possível, como por exemplo, identificar uma hierarquia de competências, é socialmente impraticável e as definições são adaptáveis e capazes de assumir variações até ao infinito, segundo as necessidades e os interesses daqueles que as produzem. Para Lahire (1998, citado em Cavaco, 2009), a invenção do “iletrado” relaciona-se com o carácter pejorativo e estigmatizante, associado ao analfabetismo, bem como a separação lexical entre “iliteracia” e “analfabetismo” está politicamente, ao nível nacional, repleta de sentido. Este autor reconhece que a “iliteracia” assume o mesmo significado de analfabetismo funcional e acrescenta “fala-se de iliteracia porque não se pode falar, para ser politicamente correto, do analfabetismo dos Franceses” (Lahire, 2003, p.33). Consideram-se também

“analfabetos” as pessoas que não foram à escola e “iletrados” as pessoas que, embora tendo frequentado a escola, não dominam as competências de leitura, escrita e cálculo, necessárias e básicas/funcionais, para o dia-a-dia.

Cavaco (2009) acrescenta que alguns adultos, embora sem qualquer nível de escolaridade ou com escolaridade muito reduzida, adquirem e desenvolvem as suas competências de literacia ao longo da vida. Assegura ainda que cada vez se torna mais relevante equacionar formas de aproveitar o potencial formativo das situações de vida, uma vez que nem sempre é possível organizar formação de carácter formal e/ou motivar os adultos pouco escolarizados para a sua frequência. Por outro lado, a mesma autora, apoiando-se na literatura, ressalva que “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989, p. 62).

O sentido atribuído às experiências de vida de cada ator implica tomar consciência dessas *experiências de vida*, que se encontram narradas ao longo das suas biografias.

2.3. A Justificação da Investigação

A preocupação com as Políticas Públicas de Educação/Formação dos Adultos ganhou nova solidez a partir dos anos 70 com o movimento da Educação Permanente. Nos anos 90, surge a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, que apesar de se fundamentar também na continuidade do processo formativo, apresenta grandes diferenças nos pressupostos e princípios orientadores, por comparação com a perspetiva da Educação Permanente (Cavaco, *ibidem*). Refere ainda no seu estudo que:

(...) pode mesmo dizer-se que houve uma grande *erosão*, nos últimos quarenta anos, dos princípios defendidos com o movimento da educação permanente, pelo que é pertinente e oportuno tentar perceber como se processou essa *erosão* nas políticas de educação de adultos, no contexto Português(...) (Cavaco, 2009, p. 66).

No presente estudo, analisa-se a evolução das Políticas Públicas de Educação de Adultos, no contexto internacional, europeu e nacional para, posteriormente, dar sentido ao contexto regional – RAM. Reconhece-se que “as políticas de educação e formação, constituem um terreno político, desejavelmente sujeito ao debate e à controvérsia, que implica escolhas e opções quer ao nível dos meios, quer, principalmente, dos fins” (Canário, 2003, p. 191).

Almeja-se estudar a importância das diferentes medidas Políticas Educativas/Formativas, compreendendo-as à luz das suas evoluções no domínio das mesmas. Por outro lado, procura-se traduzir como influenciam as lógicas de ação dos atores locais, responsáveis pela dinamização da Educação/Formação dos Adultos, e como são apreendidas pelos mesmos, que procuraram o processo de RVCC. Assim, através do enfoque nas lógicas de ação dos atores, que frequentaram os CNO na RAM, requer-se estudar as convergências e as divergências face às orientações das Políticas Públicas Educativas/Formativas, assim como as suas limitações e as suas margens de autonomia, que as referidas medidas possam implicar no seio do desenvolvimento do processo de RVCC.

A opção pelo estudo das lógicas de ação, subjacentes às práticas pedagógicas orientadas e frequentadas por adultos que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória, resulta de uma preocupação científica ao nível da RAM, dado o número reduzido de estudos científicos realizados. Assim, propomo-nos aprofundar esta problemática que não se tem afigurado como um domínio de aposta em termos de investigação, apesar do contexto nacional ser marcado por níveis de escolaridade muito reduzidos, sobretudo, se tivermos como referência de comparação outros países da UE (Cavaco, *ibidem*).

A análise das Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos e a auscultação às ETPCNO da RAM, bem como dos próprios adultos, que foram selecionados para participar no estudo empírico, permitem reequacionar o Discurso Político e Educativo sobre esta problemática, num contexto em que, no plano político, se apelava à frequência dos adultos no PNO.

O estudo de Cavaco (*ibidem*), no âmbito da sua Tese de Doutoramento, revela que Portugal continua a apresentar a maior taxa de indivíduos pouco escolarizados da Europa, e que esta situação já se mantém há décadas consecutivas. Destaca ainda que, no final dos anos 90, com a criação da ANEFA, surgiram, em Portugal, novas práticas formativas, baseadas em metodologias inovadoras e que tinham subjacentes outra perspetiva dos adultos pouco escolarizados. Segundo Cavaco:

(...) as práticas de educação de adultos emergentes baseavam-se no pressuposto que os adultos pouco escolarizados possuíam um conjunto de saberes e competências resultantes da aprendizagem experiencial, realizada ao longo da sua vida e que, por isso, estariam, em alguns casos, numa situação de sub-qualificação escolar (Cavaco, 2009, p. 69).

Face a estes cenários, relacionados com saberes e competências, originaram-se novos dispositivos, baseados no surgimento do processo de RVCC, dando também a possibilidade de abertura a um outro modelo escolar, decorrente destas medidas de Políticas Públicas Educativas/Formativas e práticas pedagógicas diferenciadas na Educação/Formação de Adultos. Ressalva ainda Cavaco (*ibidem*), no seu estudo, que a aposta nos atores locais e no processo de RVCC, adquirida através das modalidades de educação “não formal” e “informal”, constituem avanços muito positivos.

O estudo afigura-se significativo com um enfoque mais direcionado para a compreensão do modo como é operacionalizado o processo de RVCC ao nível dos eixos: i) Sistema Político-Normativo; ii) Técnico-Organizacional; iii) Sistema de Ação-Interventivo /Prático.

Na análise, relativa ao Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão da RAM, designado por Rumos, o qual é responsável pelo financiamento do processo de RVCC na referida região, constata-se que a estratégia de desenvolvimento adotada pelo Governo Regional da RAM se encontra estabelecida no Plano de Desenvolvimento Económico e Social no período de 2007-2013. No Programa

Rumos, encontram-se mencionados os termos das prioridades estratégicas e temáticas consagradas, de acordo com os respetivos objetivos, orientações e medidas adotadas. Na sua respetiva prossecução, exige, à semelhança do que se verificou nos últimos vinte anos, a mobilização de importantes recursos financeiros comunitários, propiciados pela solidariedade europeia que suporta a política de coesão económica e social. Assim, o Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM para o período 2007-2013 assume a prossecução da prioridade estratégica do Plano de Desenvolvimento Económico e Social com a mesma designação: Potencial Humano e Coesão Social.

A inerente coerência estratégica é consagrada para que o Programa Operacional contribua, conjuntamente e de forma complementar ao Programa Rumos da RAM, de acordo com as especificidades, decorrentes e condicionadas pelos Regulamentos Comunitários pertinentes e os relativos, em particular, a cada um dos Fundos Estruturais que os cofinanciam, para concretizar o desígnio estratégico, assumido pela RAM: “Manter ritmos elevados e sustentados de crescimento da economia e do emprego, assegurando a protecção do ambiente, a coesão social e o desenvolvimento territorial”⁸.

No diagnóstico estratégico da RAM, constata-se que a demografia regional tem sofrido alguns ajustamentos, com tendência ligeiramente expansiva no último quinquénio. Segundo os estudos feitos pelo Programa Rumos, após uma quebra global de 3,3%, entre 1991 e 2001 (últimos momentos censitários), a população residente na RAM terá registado um crescimento de cerca de cinco mil pessoas, entre 2000 e 2004, com base num ligeiro crescimento natural e num fluxo migratório, alimentado pelas dinâmicas do mercado de trabalho regional. O padrão de povoamento continua a evidenciar uma acentuada macrocefalia, com concentração da população residente no Funchal (cerca de 42,5%, em 2001), ainda que, ao longo da última década, se tenha registado uma ligeira inversão de tendência a favor de uma deslocação lenta para os

⁸ Cf. Programa Rumos, na RAM que foi adotado pela Comissão Europeia através da Decisão C (2007) 5334 de 26.10.2007.

concelhos periféricos do Funchal, com destaque para Santa Cruz e Câmara de Lobos, os únicos concelhos que registam um crescimento efetivo entre 1991 e 2001 ⁹.

As orientações de correção gradual das assimetrias regionais e de criação de polos alternativos de desenvolvimento¹⁰, a par dos fluxos de investimento público na rede rodoviária e na criação de áreas de localização empresarial, dinamizaram a promoção imobiliária e geraram áreas de atração da população. Esta foi, igualmente, uma tendência, favorecida pelo padrão de residência dos fluxos migratórios externos, mas, na fase atual, é já claramente alimentada pela estruturação do mercado imobiliário regional, que beneficia das rendas diferenciais, geradas pela dinâmica do investimento público (sobretudo, redes de infraestruturas e equipamentos económicos e sociais).

A evolução do padrão de povoamento e a correção gradual da macrocefalia do passado têm a vantagem de ser estimuladas no novo ciclo de desenvolvimento regional, a partir do incentivo à iniciativa empresarial e à fixação de atividades económicas, atuações de políticas, para que potenciem as externalidades positivas, geradas pelo ciclo anterior de desenvolvimento regional. Destaca ainda o Programa Rumos que o “Estudo do Impacto dos Fundos Estruturais na RAM” constituiu a base de referência para as notas seguintes, atualizadas com informação estatística relevante. Em matéria de emprego, a associação entre os níveis de empregabilidade (taxa de emprego) e os níveis reguláveis da taxa de desemprego (em muitos anos da década de noventa, a rondar os 3%), revela uma dinâmica empregadora do setor estruturado da economia, mesmo tendo presentes aspetos estruturais do mercado de trabalho regional, nomeadamente o peso do emprego público e os níveis de subemprego nas atividades tradicionais. A taxa de atividade cresceu em dez anos (1995-2005) cinco pontos percentuais, a um ritmo mais elevado que no conjunto do país, aproximando-se da média nacional, e sendo, especialmente, expressiva nos grupos mais dinâmicos da população em idade ativa (entre os 25 e os 44 anos).

A distribuição setorial do emprego estruturado reflete a terciarização acentuada da economia madeirense (81,5% do valor acrescentado bruto - VAB - regional, em

⁹ Cf. Programa Rumos na RAM.

¹⁰ Cf. Plano para o Ordenamento do Território na RAM – POTRAM, 1992.

2003), com forte presença da atividade imobiliária, do comércio e de outros serviços. Em 2004, a população, empregada no setor terciário, representava 65,2% do total, sendo de destacar o elevado peso do terciário administrativo e social, com elevada preponderância do emprego público. O emprego, nas unidades do setor público, resulta das diversas expressões da Administração Pública Regional e Local, dos Institutos e Sociedades de Desenvolvimento, das organizações da educação e da saúde. O setor público regional desempenha um importante papel na criação e na manutenção de emprego, nomeadamente de empregos dotados de qualificações médias e superiores, com reflexos sobre a absorção de novas competências, oriundas do sistema formal de ensino (incluindo a Universidade da Madeira). Este comportamento favorável do nível de emprego explica o crescimento dos índices de feminização, 36,9% para 41,8% em dez anos, que refletem igualmente uma transformação estrutural do padrão empregador regional, alastrando das atividades tradicionais aos ramos de atividades mais dinâmicas e absorvendo parte da criação de novos empregos durante a década de noventa.

A evolução descrita ocorre num contexto igualmente marcado pela melhoria da estrutura de níveis de habilitação e de qualificação da população empregada. Entre 2000 e 2003, o Inquérito ao Emprego regista uma redução sensível da população ativa sem instrução (de 13,8% para 8,6%) e aumentos sensíveis das habilitações básicas (+7,2%, no 3º Ciclo), secundárias (+3%) e superiores (+3,6%). Nesta evolução, estão presentes fatores de origem distinta, nomeadamente: i) a base de recrutamento, que se alterou com a chegada ao mercado de trabalho de vários milhares de diplomados com habilitações médias e superiores; ii) a perceção das empresas, confrontadas com a necessidade de preencher postos de trabalho com competências capazes de contribuir para a reorganização dos processos de trabalho e da atividade empresarial.

O mercado de trabalho Regional Madeirense registou, entretanto, alterações acentuadas de acordo com a evolução do desemprego, no Centro Regional de Emprego, entre dezembro de 2003 e dezembro de 2005. De acordo com os dados do Instituto Regional de Emprego, a procura de emprego, registada no mesmo centro, apresenta os seguintes dados: i) o crescimento absoluto dos pedidos de emprego superior 20%, no período entre dezembro de 2003 e dezembro de 2005 (de 5.858 inscritos para 7.231 inscritos); ii) os segmentos, que registavam um maior aumento da procura de emprego

são os ativos com idades compreendidas entre os 25 anos e os 34 anos, que representavam 20,7%, em dezembro de 2005, e os inscritos de meia-idade (entre os 35 anos e os 54 anos), que ascendiam a 41% naquela data, refletindo, nomeadamente, o ajustamento resultante do abrandamento do ritmo da construção civil e obras públicas; iii) a predominância de baixos níveis de qualificação entre os que procuram emprego: três em cada quatro inscritos, possuíam habilitações inferiores ao Ensino Secundário, um padrão que se mantém com ligeiro agravamento entre 2003 e 2005, período em que aumentou o volume de inscritos com habilitações superiores; iv) a redução do peso relativo do desemprego feminino, que representava, no final de 2005, um valor de 54%, menos oito pontos percentuais face a dezembro de 2003, continuando a afetar mais fortemente as mulheres, sobretudo, as jovens; v) a estabilidade no perfil de duração do desemprego ao longo do período, compreendido entre os anos de 2003 e 2005 (68%, inferior a um ano e cerca de 32%, superior a um ano). O presente padrão de variação absoluta, a par da concentração nos segmentos de meia-idade, de menores qualificações e do género feminino, tem merecido uma especial atenção dos responsáveis pelas Políticas Públicas ativas de emprego, sendo de salientar o reforço dos apoios orientados para a inserção e reinserção profissional (quer dos jovens, quer dos adultos), com o apoio de financiamento do programa Medidas, Competências Humanas e Equidade Social do POPRAM III.¹¹

A análise de informação estatística de base sectorial permite, entretanto, evidenciar de modo mais acentuado alguns sinais de ajustamento estrutural da economia madeirense: i) a redução tendencial do peso, relativo da atividade agrícola com perda de um ponto percentual na contribuição para o VAB regional (de 3,2% para 2,2%, entre 1995 e 2003), acompanhada por um aumento ligeiro da dimensão média das explorações agrícolas, a par de uma dinâmica mais acentuada de redução da mão-de-obra, mais expressiva nos trabalhadores a tempo completo; ii) a reestruturação profunda das atividades artesanais, com tendência gradual de redução do número de unidades, com maior expressão nas unidades de maior dimensão (a redução de 60% nas atividades de Bordados e Tapeçarias, em dez anos) e acentuado a pulverização da atividade; iii) a redução, patenteada pelos indicadores globais da atividade da piscatória

¹¹ (Cf. Programa Rumos na RAM).

(nomeadamente, embarcações em atividade e respetiva potência, descarga de pescado e emprego), ainda que se registem grandes oscilações na descarga de pescado e uma melhoria da capacidade dos meios de produção e dos padrões de exploração, com reflexos no aumento da produtividade; iv) a tendência consistente na evolução da atividade industrial com crescimento dos estabelecimentos e do emprego, sobretudo, nos segmentos até vinte pessoas ao serviço.

No segmento com mais de vinte empregados, o volume de empresas e de emprego decrescem, entre 1995 e 2003, fruto de uma maior dificuldade de estruturação de projetos empresariais de maior dimensão. Este padrão de evolução reflete, nas suas características dimensionais, uma concentração dos apoios ao investimento empresarial em micro e pequenos projetos, com dificuldades notórias para suscitar a dinamização e o aparecimento de projetos de maior dimensão média. Paralelamente observa-se uma acentuada dificuldade de atração de projetos empresariais, dinâmicos e inovadores, para a rede de Parques Empresariais, criada em diversos concelhos do interior, no decurso do Quadro Comunitário, evidenciando uma incapacidade da parte do tecido empresarial regional para apropriar as externalidades, geradas pela intervenção do investimento público. As dinâmicas de investimento cofinanciado pelos diferentes Sistemas de Incentivos, vigentes na RAM revelam elevadas taxas de aprovação, ainda que com ritmos de execução reduzidos (dados de final de 2005).

O desempenho físico revela-se mais positivo nos indicadores, relativos ao segmento das micro e pequenas empresas, criadas e apoiadas, cujo volume efetivo supera as metas inicialmente programadas.

A generalidade dos indicadores macroeconómicos da RAM evidencia níveis de crescimento acentuados em termos absolutos e relativos que, refletem um grande dinamismo económico da região, designadamente na última década: i) o PIB regional cresceu a uma taxa média anual de 7,5%, entre 1995 e 2003; ii) o índice de disparidade do PIB *per capita* tem uma evolução positiva, recuperando de uma posição relativa inferior, no início do período, para uma posição superior à média nacional desde 1998. As especificidades da economia regional tendem a induzir imputações do VAB à RAM que distorcem a determinação do PIB regional. Este surge “decisivamente influenciado pelos valores assumidos pela Zona Franca e, dentro desta, por um número muito

limitado de empresas em actividades financeiras, imobiliárias e de comércio internacional”¹².

2.3.1. A Dinâmica do Impacto das medidas Políticas Públicas Regionais cofinanciadas pelos Fundos Estruturais

No Programa Rumos, a contribuição dos fundos comunitários para o desenvolvimento Regional constitui um dado adquirido e evidente na trajetória da RAM, nas últimas duas décadas. Desenha-se uma situação de partida enquanto reflexo de uma trajetória da produção de resultados de Políticas Públicas Regionais cofinanciadas, mas que procura evidenciar também uma situação de amadurecimento da RAM para se adequar a uma nova filosofia de mobilização dos fundos estruturais. Destaca ainda o referido Programa que a estratégia e as prioridades de desenvolvimento da RAM, para o período 2007-2013, encontram-se definidas no Plano de Desenvolvimento Económico e Social (PDES) e têm, naturalmente, em conta as Orientações Estratégicas da Comunidade para a Coesão e as orientações do Quadro de Referência Estratégica Nacional.

A RAM assume o desígnio estratégico de manter ritmos elevados e sustentados de crescimento da economia e do emprego, no horizonte de 2013, assegurando a proteção do ambiente, a coesão social e o desenvolvimento territorial. Este desígnio estratégico, que será concretizado com o apoio das adequadas Políticas Públicas no âmbito Regional e Sub-regional, e dos necessários e justificados instrumentos comunitários da Política de coesão, de desenvolvimento rural e das pescas, fundamenta-se no conhecimento da situação económica e social da RAM, na avaliação das suas potencialidades e oportunidades (tendo em conta as respetivas ameaças e riscos) e, bem como, nos ensinamentos recolhidos da aplicação dos instrumentos de programação concretizados – particularmente os explicitados na avaliação intercalar do POPRAM: 2000-2006. O dimensionamento à escala mundial dos mercados, o aumento explosivo

¹² (cf. Estudo Indicadores e Posicionamento da Madeira na Europa Alargada, Mateus, Augusto Associados, 2004, citado em Programa Rumos).

dos fluxos comerciais de natureza financeira, de mercadorias e de serviços, a crescente mobilidade das pessoas e dos bens, e as características cada vez mais claras da consolidação de blocos de interesses, de manifestações diversificadas e de formas de afirmação e de conquista de posições de poder e de influência são bem reveladoras das dinâmicas presentes e marcantes do contexto global.

2.3.2. A Dinâmica do Impacto das Políticas Públicas Regionais e o Programa Rumos - Eixos Prioritários relativos à Educação/Formação de Adultos na Região Autónoma da Madeira

As prioridades a prosseguir pelo Programa Rumos são naturalmente, tributárias da correspondente prioridade estratégica do PDES entre o período 2007-2013, em especial, no que respeita aos objetivos e às orientações definidas para a Educação/Formação e para o Emprego e Coesão Social.

No contexto da Educação e Formação, importa salientar as seguintes prioridades para a RAM: i) promover a subida significativa dos níveis educativos e formativos da população regional, assegurando a permeabilidade entre as vias ensino e as profissionalizantes; ii) dinamizar a qualificação dos jovens e a atribuição de equivalência escolar e a dupla certificação; iii) assegurar a recuperação de alunos com insucesso escolar, promovendo e apoiando a formação profissionalizante e aumentando a sua importância no modelo formativo regional; iv) dinamizar e aumentar a qualidade da educação – formação ministradas; v) fomentar a aprendizagem ao longo da vida; vi) desenvolver a validação da aprendizagem não formal e informal e o reconhecimento e certificação de competências pessoais e profissionais; vii) aumentar a oferta social e garantir a deteção precoce de situações individuais problemáticas que possam originar menor sucesso ou mais abandono escolar; viii) promover a adaptabilidade dos trabalhadores, das empresas e dos empresários; ix) apoiar a eficiência e a eficácia da Administração Pública através da formação de funcionários e agentes; x) estimular o desenvolvimento da formação avançada; xi) promover a educação especial e a reabilitação; xii) apoiar os indivíduos com dificuldades de inserção profissional e melhorar o funcionamento dos equipamentos de apoio social; xiii) apoiar o desenvolvimento das estruturas e serviços de apoio à educação e formação.

As principais prioridades destacadas para o período do funcionamento do Programa Rumos, relativas ao emprego e à coesão social, são as seguintes: i) apoiar a transição de jovens para a vida ativa e melhorar as condições para a sua integração profissional e para a reinserção profissional dos desempregados; ii) desenvolver medidas ativas e preventivas dos desempregados, contribuindo para a elevação do nível global de emprego e reforçando as condições de empregabilidade; iii) criar emprego e fomentar o espírito empresarial, dinamizando iniciativas empresariais, geradoras de emprego, e desenvolvendo competências propícias à criação do próprio emprego e à criação de empresas por desempregados; iv) estimular a inserção profissional de pessoas desfavorecidas face ao mercado de trabalho, designadamente no que respeita aos beneficiários do Rendimento Social de Inserção; v) criar e desenvolver instrumentos de combate à exclusão social e de apoio à erradicação da pobreza; vi) promover a economia social, apoiando a satisfação das necessidades não satisfeitas pelo normal funcionamento do mercado; vii) apoiar o desenvolvimento das estruturas e serviços de apoio ao emprego.¹³

O Programa Rumos reforça ainda que, sem prejuízo da referida focalização na Educação e Formação e no Emprego e Coesão Social, as prioridades estabelecidas são aquelas do quadro da melhoria da eficácia da governação regional e sub-regional, particularmente, no que respeita à qualificação do respetivo potencial humano. Este Programa favorece a formação dos quadros da administração, com especial ênfase na gestão de topo, dotando-a das competências necessárias em matéria de envolvimento e motivação de pessoas, liderança, gestão de conflitos, espírito de equipa e gestão por objetivos. A formação contínua de todos os colaboradores da Administração Pública Regional e Local não é descurada, garantindo o reforço das suas competências profissionais e específicas: i) nas áreas em que exercem atividade; ii) na área comportamental e do atendimento ao público de forma genérica; iii) na área da qualidade e modernização administrativa. Segundo o Programa Rumos, há uma visível preocupação pela melhoria da imagem e dignidade da função, a valorização socioprofissional dos funcionários públicos e uma cada vez mais maior aproximação da Administração Pública aos cidadãos e às empresas. A prossecução dos objetivos de

¹³ (Cf. Programa Rumos para a RAM).

acrescida eficiência, eficácia, produtividade e qualidade da governação da RAM determina, igualmente, a prossecução de medidas de modernização administrativa, com particular relevo, para os serviços de apoio à educação, à formação e ao emprego. O estabelecimento de modalidades e instrumentos, inovadores de fixação de objetivos quantificados para a atividade dos serviços públicos, constitui um requisito essencial para a avaliação do desempenho, tanto individual, como dos serviços e organismos da administração regional.

O Programa Rumos contribuiu ainda para a concretização das prioridades, definidas no Plano Regional de Emprego no período compreendido entre 2005 e 2008. O Programa Rumos, tendo em conta o Plano Regional de Emprego, contempla, igualmente, as novas orientações comunitárias. As novas orientações comunitárias para o triénio, aprovadas no Conselho Europeu de Bruxelas em março de 2005, a par do relançamento da Estratégia Europeia para o Emprego, consagraram as linhas integradas para o Crescimento e para o Emprego em três prioridades gerais: i) atrair e reter mais pessoas no emprego e modernizar os sistemas de proteção social; ii) melhorar a adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas e a flexibilidade dos mercados de trabalho; iii) aumentar o investimento em capital humano, melhorando a educação e as competências.

A promoção da igualdade de oportunidades entre as mulheres e os homens corresponde a uma prioridade comunitária, nacional e regional, que determina o seu carácter transversal e a sua qualidade de integração dos Programas Operacionais e das suas componentes. Neste enquadramento, a prioridade, atribuída à promoção da igualdade de oportunidades entre as mulheres e os homens, consagrada designadamente no Plano de Desenvolvimento Económico e Social da RAM, e tendo presente o Plano Regional de Igualdade de Oportunidades (PRIO), é transversalmente prosseguida nos respetivos Programas Operacionais, visando em especial: i) melhorar o quadro de vida no sentido de responder mais eficazmente às necessidades das mulheres; ii) aumentar a acessibilidade das mulheres ao mercado de emprego; iii) melhorar a situação das mulheres no emprego; iv) promover a participação das mulheres na criação de atividades económicas. Por outro lado, as medidas adequadas para evitar qualquer discriminação em razão do sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência,

idade ou orientação sexual, nomeadamente, no que respeita ao acesso aos financiamentos propiciados, são igualmente concretizadas de forma transversal nos Programas Operacionais da RAM.

O Eixo Prioritário inclui ainda o estímulo ao desenvolvimento e à melhoria qualitativa das estruturas e serviços de apoio à educação e formação, que é, especialmente, concretizado através de atuações, dirigidas ao aumento das capacidades de intervenção no âmbito da informação e orientação profissional, ao reforço e à diversificação dos CNO, e à produção e ao desenvolvimento de recursos e materiais didáticos para a formação. A necessária articulação com o Programa Rumos da RAM, designadamente no que respeita aos seus indispensáveis contributos para a promoção da competitividade regional, implica uma atenção particular da formação profissional, dirigida aos sectores terciários da economia, com destaque para o comércio, turismo e demais serviços. Presencia-se a generalização das TIC no Ensino, em todos os graus de ensino, incluindo no processo de RVCC e no Ensino Recorrente Noturno, e dá-se também continuidade às ações tendentes a erradicar o analfabetismo ainda existente.

A oferta dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), desenvolvidos pela rede de Escolas Públicas, particulares e cooperativas, pelas escolas profissionais e pela Direcção Regional de Formação Profissional (DRFP), ou outras entidades formadoras acreditadas, em articulação com outras entidades Públicas ou Privadas, designadamente órgãos autárquicos, empresas ou organizações empresariais ou outros parceiros sociais e associações de âmbito Local ou Regional, é outro dos suportes essenciais da proposta das Políticas Públicas Educativas e básicas/funcionais ¹⁴.

O presente modelo de desenvolvimento regional assenta numa aposta na área de qualificação escolar e profissional do capital humano regional. A qualificação profissional, entendida num sentido lato de formação ao *longo da vida*, integrando a formação inicial e toda a valorização subsequente, a par da nova filosofia de qualificação nascida dos CNO, que reconhecem e valorizam as competências adquiridas, profissionais e escolares, pelos adultos ativos, fruto da sua experiência de

¹⁴ (Cf. Programa do Governo da RAM: 2007 -2011).

vida, constitui um dos objetivos fundamentais da estratégia do Governo Regional durante o seu mandato.

A investigação justifica-se pelas atuais práticas de Educação/Formação de Adultos, que emergem do pressuposto de que os adultos que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória e possuem um conjunto de saberes e competências, resultantes da aprendizagem experiencial, realizada *ao longo da sua vida*, estando alguns casos, numa situação de subqualificação escolar (Cavaco, 2009).

O PNO disponibiliza novos dispositivos, baseados no reconhecimento, validação e certificação de competências, apresentando-se, desta forma, como uma nova tentativa notória de implementar uma rutura com o modelo escolar, nas Políticas Públicas e Práticas de Educação/Formação de Adultos. Segundo Capucha (*ibidem*):

A Lei 85/2009 e a introdução das bolsas de estudo para jovens de famílias de mais baixos rendimentos são, assim, o produto de um processo de mudança profunda, inadiável e estratégica, que tem vindo a marcar o panorama da educação em Portugal. Julga-se que serão também um factor de aprofundamento dessa mudança, no sentido de colocar o país no nível que caracteriza os melhores dos nossos parceiros internacionais no domínio determinante das qualificações (Capucha, *ibidem*, et al., p.12).

2.4. Os Objetivos e as Questões Orientadoras de Pesquisa

O principal objetivo da presente investigação é a análise das lógicas de ação que enformam as práticas de Adultos que, não tendo concluído a Escolaridade Básica Obrigatória (3º Ciclo do Ensino Básico), recorrem às ofertas de educação e formação de compensação, mais concretamente, as propostas ao nível do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos Centros Novas Oportunidades (CNO), na Região Autónoma da Madeira. Considerando o objetivo referido, analisando-se a dinâmica educativa/formativa e as lógicas de ação dos

atores, que optam pelo processo de RVCC, em território madeirense, a questão principal do estudo pode ser colocada da seguinte forma:

Tendo considerado o estudo a várias dimensões (Político/Normativo e Técnico/Organizacional) interessou-nos particularmente o modo, como é que os adultos investem na sua singularidade apropriando-se do processo de formação, de reconhecimento, de validação e de certificação de competências no cenário das Novas Oportunidades?

A construção do problema é determinante para a forma como se interpela o social. A perspetiva que orienta o olhar e a escuta sobre o social dependem de um conjunto de fatores problematizados. Os problemas não se colocam por si próprios e é a especificidade da interrogação que orienta a necessária seleção de informação, tida como pertinente (Canário, 2003).

Do ponto de vista empírico, a pesquisa orienta-se para três níveis de análise: i) o nível Político-Normativo, isto é, analisar o Diploma que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, que aponta como um dos seus objetivos essenciais o reforço do processo de RVCC, como é definido na Portaria,¹⁵ relacionada com a atividade de funcionamento dos CNO e o desenvolvimento do processo de RVCC; ii) o nível Técnico e Organizacional: como é que a presente medida Política Educativa/Formativa do processo de RVCC é operacionalizada nos CNO, investigando a sua organização e o seu funcionamento (a implantação territorial; as condições materiais e regulamentares de funcionamento; a definição de objetivos específicos e de práticas pedagógicas, bem como as lógicas de ação das ETPCNO; iii) o nível prático de implementação do processo de RCVV: o modo como as medidas Políticas Educativas/Formativas são *apropriadas* pelos públicos-alvo, bem como os atores constroem os seus itinerários, associados a um conjunto de várias dimensões, que lhes permite o reconhecimento, a validação e a certificação das suas competências.

Seguidamente explicitam-se as Questões Orientadoras, decorrentes da questão principal da pesquisa, atendendo que a questão central do estudo foi desdobrada em três blocos de questões mais específicas, a saber nos quadros nº 1, nº 2 e nº3 respetivamente:

¹⁵(Cf. Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Quadro nº 1: Questões Orientadoras da Investigação

1. Dimensão ao nível Político Legislativo/Normativo dos Suportes Legais enquadrados no CNO face ao processo de RVCC.

Qual a evolução nas Orientações das Políticas Públicas de Educação/ Formação de Adultos, nos contextos internacional, nacional e regional (RAM)?

De que modo a evolução dessas Orientações influencia as Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos nos CNO, face ao processo de RVCC?

Quadro nº 2: Questões Orientadoras da Investigação

2. Dimensão das Equipas Técnico-pedagógicas face ao nível de funcionamento e operacionalização da ação no processo de RVCC nos CNO, na RAM.

Qual a organização e a dinâmica de funcionamento dos CNO a partir das Orientações dos Suportes Legislativos – Políticas Públicas Educativas face ao processo de RVCC? ¹⁶

Quais são as assimetrias que *enformam* a interação entre os Coordenadores, a sua equipa técnico-pedagógica e os adultos que optam pelo processo de RVCC? ¹⁷

Quais são as dimensões que marcam as lógicas das Equipas Técnico-pedagógicas dos CNO no referido processo de RVCC?

¹⁶ Entenda-se por organização a morfologia territorial, as instalações, os recursos materiais, o corpo docente e a sua função, por outras palavras, entenda-se por organização os aspetos estruturais/cartografia, os aspetos curriculares (referenciais) e pedagógicos (a função da equipa técnico-pedagógicas), os recursos materiais, entre outros alusivos ao processo de RVCC.

¹⁷ Entenda-se por assimetrias as interações diversificadas entre o Coordenador/Equipa/Atores no âmbito do processo de RVCC e pelos sentidos atribuídos às várias dimensões que os adultos evidenciam nas suas Histórias de Vida.

Quadro nº 3: Questões Orientadoras da Investigação (continuação)

3. Dimensão ao nível do Sistema de Ação - interventivo/prático – a ação dos Adultos que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória e que optam pelo processo de RVCC, na RAM.

Quem são os Adultos que se candidatam ao processo de RVCC?

Quais são as suas motivações? São de natureza extrínseca e/ou intrínseca?

Como é que os Adultos integram a sua passagem/frequência num sistema de *provas*, através das suas Histórias de Vida no processo de RVCC¹⁸?

Quais são as Representações Sociais - projetos futuros dos adultos?

3. Os Procedimentos Metodológicos da Investigação

Na presente seção, apresenta-se uma abordagem teórica à investigação qualitativa em Educação, incidindo no estudo de caso. Seguidamente, é feita uma breve descrição dos participantes na investigação. São ainda referidas as estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente, através da observação direta e do contacto com os participantes (entrevistas aos Coordenadores (CCNO) e recurso às biografias dos atores do processo de RVCC).

A presente investigação enquadra-se num paradigma qualitativo, assumindo uma natureza eminentemente descritiva e interpretativa. A investigação qualitativa, segundo

¹⁸ Entenda-se por integração no sentido de um conjunto de oito dimensões, centradas num sistema de “provas” ao longo do processo de RVCC que os atores evidenciam, nomeadamente, ao nível da i) Natureza individual e familiar; ii) Natureza Escolar/Percursos Escolares; iii) Natureza Profissional/Percursos Profissionais; iv) Natureza de Mobilidade Social/Experiências de percursos relativos aos espaços e locais percorridos; v) Natureza de Rede de Laços de Família e Amizade - Amigos/Sociabilidades; vi) Natureza Histórica e Coletiva; vii) Natureza Religiosa; viii) Natureza Cultural.

Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970, por via de novos estudos e pela sua divulgação. A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da Educação, mais precisamente, para investigar questões relacionadas com a escola.

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (*ibidem*), cinco características: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; v) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Estes autores reforçam que o investigador assemelha-se a um viajante, que não planeia a recolha de dados numéricos, contrapondo-se àquele que o faz meticulosamente na investigação quantitativa, que utiliza os dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis. A investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos, que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. Nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigadores, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos, utilizados na investigação.

O estudo de caso constitui, nesta investigação, a configuração metodológica mais adequada, pois trata-se de, por um lado, aprofundar o conhecimento sobre a organização específica de funcionamento de cada CNO da RAM e, por outro lado, conhecer os dispositivos de um sistema de *provas* que os atores mobilizam e que lhes

permite ilustrar as práticas de negociação de capitais para certificar as suas aprendizagens ao longo da vida de forma a obterem uma atribuição de qualificação escolar e profissional: um Certificado Escolar ou Profissional.

3.1. As Considerações Epistemológicas e Metodológicas

Um dos propósitos do presente estudo é analisar os *sentidos* que os atores participantes no processo de RVCC no PNO e as dinâmicas das interações estabelecidas ao longo das suas trajetórias de vida. Tendo em conta as características do objeto de estudo, o objetivo do mesmo, bem como a sua finalidade, propõe-se antever e apresentar as considerações epistemológicas perante o fenómeno em estudo, bem como as estratégias metodológicas, desenvolvidas para melhor o conhecer e compreender. Como suporte epistemológico para análise do objeto de pesquisa necessitou-se, como já foi referido na apresentação do estudo, de convocar as Teorias Sociológicas, as quais foram referidas no campo teórico com o propósito de fornecer regras de interpretação dos factos e de especificação de definição de soluções provisoriamente dado ao problema. Para este movimento de conceptualização, importa reter algumas conceções, nomeadamente, da ação social proposta por Max Weber; Berger & Luckmann (2004); Giddens (1996); Pais (2002) e a Teoria das Representações Sociais Moscovici (2003).

O foco de atenção converge para o significado das coisas, porque este tem um papel organizador nos seres humanos, o que as coisas (fenómenos) representam, moldam a vida das pessoas, passando também a ser partilhadas culturalmente em torno destas Representações (Turato, 2005). Enquanto investigadores sociais, a relação com o objeto de estudo é de puro conhecimento intuitivo.

A prática do desenvolvimento do processo de RVCC não é necessariamente conhecida, porque não se conhece profundamente o ponto de vista dos diferentes atores que a ele dizem respeito, nem as regras que estão por detrás das suas interações, e que dão continuidade a esse sistema social (Costa, 2003). São os procedimentos de pesquisa que permitem descodificar o significado dos objetos, dos símbolos, dos acontecimentos ou formas de pensar. Sendo a realidade dos adultos do processo de RVCC socialmente construída, interessa analisar, não só os processos através dos quais ocorre essa

construção, mas também os processos através dos quais o conhecimento se objetiva, institucionaliza, legitima e se traduz as Histórias de Vida dos vinte atores sociais.

A realidade social, enquanto objeto sociológico, é considerada em todos os seus níveis da dimensão humana, passando pelas estruturas organizadas, pelas práticas quotidianas flexíveis, pelos valores, pelas ideias coletivas e pela mentalidade social, coletiva e individual. A necessidade de um guia orientador para a metodologia da pesquisa remete para um quadro de referência, no sentido de fornecer à investigação um contexto geral e facilitar o acesso a hipóteses (De Bruyne *et al.*, 1991).

O objeto e a finalidade do estudo encaminham-se para um quadro de referência interpretativo, face à pretensão de fornecer a compreensão profunda do fenómeno social das interações dos adultos do processo de RVCC, apoiados no pressuposto da maior relevância do aspeto subjetivo da ação social. Para as estratégias e os procedimentos metodológicos, teve-se subjacente o facto de algumas problemáticas, constitutivas do objeto de estudo, serem privilegiadamente abordadas em obras, cujos autores adotaram metodologias qualitativas. Salienta-se alguns marcos importantes na pesquisa qualitativa, tais como a denominada Escola de Chicago nos anos 20 e 30, tendo presente a importância e a influência das metodologias usadas pelos seus precursores. Outro marco importante situa-se na emergência do paradigma construtivista, para o qual contribuiu significativamente a problematização de Berger e Luckmann (2004), cujas premissas principais se baseiam no entendimento da ordem social como um produto da atividade humana, importando compreender e analisar a experiência subjetiva dos atores na vida quotidiana, ou seja, o estatuto da construção que os indivíduos fazem acerca da realidade social. Orienta-se a investigação na base de que o conhecimento resulta de “um processo de construção, teoricamente orientado, em diálogo permanente com a realidade social, no início do trabalho de campo, não possuíamos categorias de observação específicas predeterminadas, mas é também verdade que quando chegámos ao campo, tínhamos já em mente um quadro conceptual e objetivos de pesquisa (...)” (Boutin *et al.*, 1990, p.100). A orientação de um paradigma compreensivo conduz à convocação de metodologias qualitativas, que passam essencialmente por estudar o objeto de estudo a partir da interação com os atores no seu terreno, através da sua

linguagem, sem recorrer a um distanciamento ou ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio.

O recurso às metodologias de cariz qualitativo, quando desenvolvidos são mais eficazes, por darem melhor conta das múltiplas realidades interacionantes, e pela particularidade de possibilitarem a revelação interpretativa do significado das várias manifestações do quotidiano, pela articulação contínua das estruturas de significado subjetivo, que regem as maneiras de ser, de pensar e de agir dos indivíduos nos diferentes contextos sociais (Pais, 2002). Foi, neste sentido, que se questionam as equipas técnico-pedagógicas e, em particular os Coordenadores do processo de RVCC, com o objetivo de se analisar as suas práticas e as suas lógicas de ação, o modo como são interpretadas as suas experiências e como estruturam a dinâmica de funcionamento dos CNO e ainda como gerem a qualidade das Instituições de Educação/Formação de Adultos – os CNO da RAM. Os investigadores qualitativos assumem-se também como atores implicados na própria investigação com todas as características pessoais. Afirma-se a não neutralidade da investigação, já que esta não está destituída dos valores do investigador “não se trata aqui de ser objectivo por meio da depuração das medidas e por acordo intersubjectivo, trata-se sobretudo de se ser objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade” (Van der Maren, 1987, citado em Boutin *et al.*, 1990, p.67). Os investigadores usam de sensibilidade para admitir pistas, caminham seguindo vestígios, valorizando os pormenores. Dado “o seu carácter de fraca extensão, importa neste sentido fazer a descrição tão exaustiva quanto possível das interacções entre os actores, e das acções e reacções que o compõem” (Vala 2002, p.105; Boudon, s.d, p.120).

O estudo das interações e circunstâncias das práticas, desenvolvidas pelos Coordenadores dos CNO e das suas equipas face às suas atividades no contexto específico do processo de RVCC, baseia-se “numa perspetiva de orientação etnometodológica enquanto metodologia adequada para estudos em profundidade de pequenas porções da vida social” (Giddens, 2004, p.650). As expressões que os atores empregam nos seus atos interacionais estão carregadas de individualidade, ou seja, são formadas de expressões que somente ganham significado a partir do conhecimento do

contexto local, onde elas são produzidas. O que manifesta a ideia de existir um saber comum socialmente distribuído (Coulon, 1998).

Os sentidos e as significações das *provas* (no sentido da Teoria da Individuação de Martuccelli, 2006) constroem-se em interação com o eixo *diacrónico* e o eixo *sincrónico*. A partir deste pressuposto, é possível reconhecer, por um lado, o papel central que desempenham as interações sociais entre os atores, que frequentam o processo de RVCC e a Sociedade, e, por outro lado, como as referidas interações influenciam a construção social da realidade desses atores. Os factos sociais, para o estudo, “assumem um carácter privilegiado, porque na investigação qualitativa as experiências dos participantes que constituem os achados da mesma. Assim, tendo em conta que a escolha dos instrumentos metodológicos não devem ser dissociados das referências teóricas do estudo como do tipo de dados que queremos estudar (Ruquoy, 1997, p. 86)” e, ainda, porque se situa numa abordagem essencialmente interpretativa e se impõe a necessidade da utilização de uma técnica de recolha de dados, também ela de natureza qualitativa e compreensiva, como é a entrevista.

Considerando uma das dimensões deste estudo, a compreendeensão do fenómeno das interações a partir do sentido da ação prática dos Coordenadores e adultos-alvo do processo de RVCC, baseado nas suas crenças, sentimentos, experiências e saberes, considerou-se a entrevista semiestruturada, como o instrumento de recolha de dados, adequado para obter os dados descritivos na sua própria linguagem, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia, sobre a maneira como estes interpretam e constroem a sua realidade (Bogdan e Biklen, 1997; Savoie-Zajec, 2003) e que, também tem a virtude de combinar uma certa liberdade do entrevistado com alguma orientação do entrevistador, constituindo-se na estratégia dominante de recolha de dados desta pesquisa. Assim, no âmbito de uma interação humana e social, os Coordenadores descrevem as mais ricas e possíveis experiências, os seus saberes e competências específicas acerca do fenómeno das interações, norteados por toda a interação dos atores no processo de RVCC.

A entrevista permitiu revelar o que os Coordenadores pensam e que não pode ser observado: sentimentos, intenções e ainda comunicar comportamentos tidos em

situações privadas, apresentando-se esta forma um acesso privilegiado às experiências humanas.

Para a realização das entrevistas junto dos Coordenadores, foi elaborado um guião:

(...) um guião base com questões amplas, às quais foram acrescentadas outras, suscitadas pelas circunstâncias, estas questões resultaram do quadro teórico geral de orientação e do estudo da situação da problemática, resultantes das entrevistas exploratórias (Ghiglione e Matalon, 1985, p. 92).

O guião das entrevistas (cf. apêndice G e H) constituiu-se em um conjunto de questões principais e de algumas “sub-questões”, que foram colocadas aos participantes, quando necessário, no sentido de aprofundamento e explicitação dos conteúdos.

Um guião pouco estruturado, não significa que se tenha sido omissos ou desatentos na construção do mesmo, mas assim por razões ligadas aos objectivos do estudo: também a estrutura dos conceitos não está exactamente retratada no guião de entrevista, mas presente no nosso espírito quando da condução das entrevistas (Campenhoudt *et al.*, 1998, p.183).

Este guião serve de roteiro, mas será usado de forma flexível, adaptando-se ao discurso de cada entrevistado e ao caminho por cada um tomado, porque se situa numa ótica semiestruturada. Na verdade, no desenrolar das entrevistas, o papel será o de seguir a linha de pensamento dos interlocutores, mas, ao mesmo tempo, zelar pela pertinência das afirmações relacionadas com o objeto de pesquisa, nomeadamente, no estabelecimento de uma relação de confiança, sempre que se verifique que os entrevistados têm dificuldade em descrever as suas experiências. Deste modo, para

completar as perguntas, solicitar-se-á aspetos como: pode explicar melhor? O que quer dizer com? Estes momentos constituem-se em “situações de comunicação que ultrapassaram a simples conversação, uma vez que os assuntos/temas das entrevistas foram previstos e limitados” (Savoie-Zajc, *ibidem*, p. 280). Previamente definem-se os papéis de entrevistador e de entrevistado: i) explica-se a relevância do testemunho dos entrevistados para a realização do estudo; ii) solicita-se que se centrem na sua própria vivência, no papel profissional de cada Coordenador, de modo a que estes também se sentam implicados na pesquisa; iii) informa-se que serão colocadas questões gerais e que o entrevistado seria interrompido, quando fosse necessário validar ou clarificar algum assunto.

No decorrer das entrevistas, (cf. apêndice I) favorece-se a expressão de sentimentos, escutando, respeitando os silêncios e observando. Procura-se manter uma atitude de imparcialidade, não indutora nem sugestiva de respostas, promovendo que os entrevistados estruturam o seu pensamento em torno do objeto perspectivado e que, simultaneamente, consoante as questões propostas, reflitam acerca de aspetos do funcionamento de cada CNO e das biografias dos atores certificados através do processo de RVCC e, ao mesmo tempo, demonstrando interesse e atenção para com as palavras dos entrevistados (Albarello *et al.*, 1997). A realização das entrevistas é precedida da explicitação aos informantes/entrevistados sobre o enquadramento da problemática, efetuada em meio privado e acolhedor e na presença exclusiva de entrevistador e entrevistado. O consentimento de cada participante será realizado e gravado. No início de cada entrevista, cada participante será informado do conjunto de aspetos, nomeadamente: i) os dados obtidos são confidenciais, sendo salvaguardada a identidade do informante; ii) a participação do informante é voluntária, ressalvando o direito a desistir em qualquer fase do decurso da entrevista e do estudo; iii) a participação no estudo não confere ao participante benefícios pessoais, como também prejuízos; iv) para o esclarecimento de dúvidas, relacionadas com o estudo e com o seu processo, a identificação e o contacto profissional da investigadora são transmitidos; v) a possibilidade de acesso ao resultado do estudo em cada CNO. Todos estes procedimentos serão sempre precedidos de pedido de autorização para proceder à

gravação da entrevista. Este momento obviamente não foi gravado, mas foi prontamente aceite por todos os informantes/entrevistados.

Durante o processo de tratamento e análise dos materiais, ao conferir e ao questionar continuamente os dados, que pela sua riqueza de conteúdos, considera-se, de forma subjetiva, ter adquirido um sentido de encerramento, de ter atingido o processo de recolha de dados, por se considerar que os novos interlocutores não acrescentariam muito à compreensão do problema (Javeau, 1998).

3.2. O Método: O Estudo de Caso

Para caraterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986) referem sete caraterísticas para este tipo de investigação qualitativa: i) a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; ii) a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as caraterísticas da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos; iii) a realidade retratada de forma completa e profunda; iv) a variedade de fontes de informação; v) as generalizações naturalistas; vi) as representações das diferentes perspetivas presentes numa situação social; vii) a linguagem como uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação. Ludke e André (*ibidem*) afirmam que o interesse do “estudo de caso” incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estes autores acrescentam ainda que se deve escolher este tipo de estudo, quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

O estudo de caso é um dispositivo empírico que permite o estudo de fenómenos no seu contexto real e é, particularmente, útil e pertinente quando os limites entre o fenómeno e o contexto são pouco evidentes (Yin, 2003, citado em Cavaco, 2009). O caso funciona como “um dispositivo através do qual o objecto pode ser estudado” (Hamel, 1997, p.91 citado em Cavaco, *ibidem*). Corroborando com Cavaco, (*ibidem*), o recurso ao “estudo de caso” é apropriado quando o principal enfoque da pesquisa incide

no “como?” e no “porquê?” de determinados fenómenos, quando os investigadores têm pouco controlo sobre os acontecimentos estudados e quando a atenção é centrada em fenómenos contemporâneos no contexto de vida real. Ainda segundo a mesma autora, o “estudo de caso” é uma técnica particular de recolha e de tratamento de informação que procura dar conta do carácter evolutivo e complexo dos fenómenos sociais, numa tentativa de captar as suas próprias dinâmicas.

A designação *caso* tem subjacente uma grande variedade de situações, desde um determinado espaço físico ou geográfico, “uma escola, um programa, um projecto específico, uma rede, uma família, uma comunidade e até mesmo um comportamento individual que se registe durante um certo tempo e num determinado contexto” (Hamel, 1997, p.92, citado em Cavaco, 2009).

No presente estudo empírico, o *caso* é um território, constituído por dois concelhos (Funchal e São Vicente) da RAM. Optou-se por um espaço geográfico considerando-o um universo de trabalho para a constituição do *corpus* empírico.

Na definição de território, a intencionalidade passa por definir os locais únicos e exclusivos em que estão implementados os CNO na RAM e houve consideração à articulação das variáveis geográficas, históricas, ecológicas, políticas e sociológicas. O espaço tido como território de estudo é identificado, sobretudo, com base em variáveis geográficas (um concelho localizado no meio urbano e outro concelho localizado no meio rural) e em variáveis socioeconómicas (concelhos muito diferentes na dinâmica social, económica e cultural), mas tendo por referência estas variáveis ao nível nacional.

O estudo de caso permite ao investigador captar as características globais e significativas dos acontecimentos da vida real (Yin, 2003, citado em Cavaco, 2009) e compreender situações tidas como demasiado complexas para outras estratégias de investigação. Reconhece-se e tenta-se compreender a diversidade de fatores e dinâmicas inerentes à complexidade do real, todavia, tendo-se a “consciência do carácter incompleto de todo o conhecimento” (Morin, 2005, p.12, citado em Cavaco, 2009).

A investigação constitui um estudo de caso qualitativo, na medida em que decorreu em ambiente natural (nos espaços geográficos dos seis CNO), com um número reduzido de sujeitos (um grupo de vinte atores que frequentaram os diversos CNO da

RAM) onde, a cada momento, surgiram novos aspetos importantes para investigar. Os Coordenadores dos CNO foram os principais agentes de recolha de dados proporcionando observação direta e interação com os adultos nas várias sessões do processo de RVCC, através de conversas informais e da realização de entrevistas. Os métodos de recolha de dados são essencialmente descritivos e foram evoluindo ao longo do processo de investigação com o objetivo de identificar as biografias dos atores participantes no estudo.

3.3. Os Intervenientes no estudo – O contexto da Investigação e os Participantes

Com o intuito de determinar o estudo empírico considera-se, na presente investigação, dois objetos: i) CNO, localizados na RAM, sobre os quais se instaura procedimentos metodológicos de índole qualitativa, sob a forma de entrevistas, e de documentos diversos; ii) adultos certificados pelos mesmos CNO, aos quais se realizam também entrevistas e a análise de conteúdo aos seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA). Assim, a amostra contempla: i) os responsáveis pelos CNO, de entre os quais se refere o Secretário Regional da Educação e Cultura e a Coordenadora Regional dos CNO da RAM, a Diretora do primeiro Centro Novas Oportunidades da Madeira, os Coordenadores dos CNO, os Profissionais de RVC, os Formadores e os Avaliadores; ii) a amostra dos formandos é constituída por cinco adultos de nível B2, correspondente ao 6.º ano e quinze adultos de nível B3 correspondente ao 9º ano de Escolaridade.

Neste sentido, inicia-se o processo de aproximação ao contexto dos participantes com uma conversa informal aos Coordenadores dos CNO da RAM, para explorar o assentimento do desenvolvimento do estudo naquele contexto, o que se verificou de imediato. Tendo verificado, nesta altura, a relevância das funções profissionais desempenhadas pelos mesmos nos CNO, considerámo-los testemunhas privilegiadas (Quivy e Campenhoudt, 1998) pelo que foi marcado a realização de uma entrevista a cada Coordenador, a qual decorreu no ano de 2010, após um pedido prévio de autorização por escrito ao Ministério de Educação, mais especificamente, à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), à Secretaria Regional de Educação (SREC) da RAM e aos CNO (cf. anexos: A, B,C) onde se explicitava os objetivos e a finalidade do

estudo e solicitava-se também a autorização para assistir a várias sessões do processo de RVCC, observar o seu desenvolvimento e tirar *notas de campo* durante as várias sessões do referido processo de RVCC (no espaço temporal de 2008 a 2012). Obteve-se de todos os CNO, no total de seis, um “parecer positivo” (favorável) para o desenvolvimento da investigação. Para estas entrevistas, considera-se ainda os seguintes objetivos: i) dar a conhecer o âmbito do estudo; ii) obter dados acerca da constituição das equipas técnico-pedagógicas e identificar possíveis participantes no estudo (n = 20 - adultos que tivessem concluído o processo de RVCC no espaço temporal de 2008 a 2011); iii) “descobrir aspectos acerca do nosso objecto de estudo, os quais não nos surgiriam de forma espontânea” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.69).

As entrevistas foram gravadas em formato áudio e tiveram a duração aproximada de noventa minutos cada. Considerou-se assim todos os Coordenadores do processo de RVCC dos CNO, da RAM, num total de seis, como já foi referido anteriormente. O contacto com os Coordenadores ocorreu individual e pessoalmente, sempre após um primeiro contacto com os Diretores dos CNO. Na amostragem intencional ou amostra teórica é de referir que, os Coordenadores não foram seleccionados em função da importância numérica da categoria que representavam, mas antes pelo seu carácter exemplar, de experiência de ação no desenvolvimento do processo de RVCC.

3.4. Os Dispositivo de Recolha, Tratamento e de Análise de Dados

Tuckman (2000, p. 516) refere que “as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: i) entrevistas, ii) documentos de vária ordem e iii) através da observação direta (trabalho de campo)” – participação nas vinte sessões do processo de RVCC com grupos diversificados de cada CNO da RAM. A recolha de dados baseou-se fundamentalmente: i) nas observações diretas nas várias sessões práticas (no horizonte temporal de 2009 a 2011) do processo de RVCC e de Sessões Públicas de Júri de Certificação (numa primeira fase, como *observação piloto*, assistindo-se a várias Provas Públicas de Júri de Certificação, na Escola de Turismo de Lisboa e, numa fase definitiva, assistindo-se a várias Provas Públicas do processo de RVCC nos CNO da RAM).

As sessões assistidas do processo de RVCC foram observadas com a seguinte metodologia: i) numa primeira fase piloto fizeram-se os registos ou *notas de campo*, na Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa (cf. apêndice: A) e na fase definitiva da investigação empírica nos CNO (cf. apêndices: B, C, D, E); ii) com entrevistas (gravação em áudio) (cf. apêndices: G, H, I) e nas biografias - PRA; iii) na reunião de documentos (suportes Legislativos), Imprensa Local: Jornal da Madeira, Diário de Notícias, Tribuna e Diário Cidade (de 2004-2012). Considerando a dimensão deste estudo, o fenómeno das interações a partir do sentido das lógicas de ação das equipas técnico-pedagógicas e dos atores, que frequentam o processo de RVCC, baseado nas suas crenças, sentimentos, experiências e saberes, considerou-se a entrevista semiestruturada, como o instrumento de recolha de dados, recolhendo os dados descritivos na sua própria linguagem, permitindo o desenvolvimento intuitivo de ideias, sobre a maneira como estes interpretam e constroem a sua realidade (Bogdan e Biklen, *ibidem*; Savoie-Zajec, *ibidem*) e que combina uma certa liberdade do entrevistado com a orientação do entrevistador, constituindo-se na estratégia dominante de recolha de dados desta pesquisa. Assim, no âmbito de uma interação humana e social, os participantes no estudo descreveram-nos as mais ricamente possíveis experiências e dinâmicas de funcionamento dos CNO bem como a operacionalização do processo de RVCC. As Histórias de Vida dos participantes, após analisadas e cruzadas com as várias categorias, permitiram o conhecimento de um conjunto de oito dimensões (cf. apêndice M) relativas ao sistema de *provas* dos atores que concluíram o processo de RVCC.

3.5. A Observação Direta e Participante

Tuckman (*ibidem*, p. 523) refere que, “na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo” Bogdan e Biklen (*ibidem*, p. 90) e acrescentam ainda “que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos”. Tendo sempre presentes as afirmações de Tuckman (*ibidem*, p. 524) deve-se “observar atentamente os sujeitos no sentido de aprender, tanto quanto possível, o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal da recolha de dados”. Para Tuckman, a observação ou esse “olhar” pode significar, por vezes, uma

tentativa de confirmar ou não as várias interpretações que emergem das entrevistas ou das restantes pesquisas empíricas.

A atuação do investigador nas vinte sessões práticas (de desenvolvimento do processo de RVCC ou das suas Sessões Públicas de Júri) baseou-se essencialmente na observação das vivências dos atores e no registo (em notas de campo) das suas atitudes e reações, manifestadas durante a realização das tarefas, bem como nos momentos relevantes do seu trabalho/apresentação ou comentário do percurso pedagógico, decorridos durante as etapas do processo de RVCC e nos momentos de avaliação final do processo de RVCC.

3.6. As Entrevistas e as Histórias de Vida

Num total de seis entrevistas realizadas aos Coordenadores (na fase definitiva), estas foram realizadas progressivamente, com espaço de tempo entre as mesmas, variável. Após a audição e transcrição de cada uma, passou-se à análise de conteúdo e as suas respetivas categorias. Optou-se por não realizar as entrevistas no primeiro contacto com os informantes/entrevistados, servindo o primeiro contacto para “quebrar o gelo” e estabelecer a empatia com os participantes no estudo. O processo de investigação empírica foi desenvolvido, ao longo do ano letivo 2010, com algumas interrupções de modo que se pudesse ter a distância que permitisse sedimentar aspetos importantes para o desenvolvimento do estudo. Ruquoy (2005) defende que os instrumentos metodológicos não podem ser escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação. Acrescenta ainda este autor que o método de recolha de dados deve ser adaptado ao tipo de dados a investigar. Merton e Kendall (*ibidem*, citado em Bogdan e Biklen, *ibidem*, p.134) referem que “as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais”. O alcance de um instrumento como a entrevista tem várias vantagens sublinhadas pelos autores referidos: “ (...) a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados “já existentes”, mas que deve obtê-los” (Ruquoy, *ibidem*, p.86). Patton (*ibidem*, citado em Tuckman, *ibidem*, p. 517) refere que “há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas”. As

“entrevistas qualitativas”, como referem Bogdan e Biklen (*ibidem*, p.135), “variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas”. Estes autores referem ainda que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por parecem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança no processo de investigação empírica. Estas foram então conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos participantes. Neste contexto, para Ruquoy (*ibidem*) a diferenciação dos tipos de entrevistas está de acordo com o seu grau de liberdade. Refere ainda este autor, que as por um lado permitem que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspetivado, e daí o aspeto parcialmente “não diretivo”, por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e por isso exige o aprofundamento de pontos que o entrevistado não teria explicado, e daí, desta vez, o aspeto parcialmente diretivo das intervenções do entrevistador. As entrevistas semidiretivas efetuadas durante o período em que decorreu o estudo foram nove numa primeira “fase piloto” e seis na “fase definitiva”. As primeiras entrevistas na “fase piloto” tinham como principal objetivo recolher as principais impressões, opiniões e posicionamentos das várias Entidades Educativas/Formativas responsáveis pelo Sistema Educativo da RAM¹⁹ mais especificamente no que diz respeito às Políticas Públicas Educativas/Formativas relacionadas com o PNO – processo de RVCC.

Na fase do estudo empírico (relacionada com as entrevistas definitivas), optou-se por entrevistar todos os Coordenadores dos CNO, um total de seis entrevistados. Estas

¹⁹ As entrevistas realizadas na “fase piloto” ou “exploratória” foram: Uma entrevista ao Exmo. Secretário Regional da Educação e Cultura; uma entrevista à Coordenadora Regional dos CNO (CRCNO), uma entrevista a uma Diretora de um CNO, duas entrevistas a dois Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento e a quatro Formadores dos CNO da RAM. As entrevistas realizadas na “fase definitiva” foram num total de seis, sendo uma entrevista a cada Coordenador(a) dos CNO da RAM (sendo quatro Coordenadoras e dois Coordenadores).

entrevistas tiveram como principal finalidade registar as várias dimensões relacionadas com: i) as dinâmicas de funcionamento dos CNO; ii) as lógicas de ação dos atores que frequentavam os seis CNO; iii) captar o sentido da prática dos Coordenadores no processo de RVCC; iv) recolher algumas informações e materiais complementares para além de nos permitir as observações no *trabalho de campo*. As entrevistas foram aplicadas aos participantes “num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar os participantes responderem à vontade” e referem ainda a este propósito que:

(...) as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, o investigador colocou questões que exigissem alguma exploração de ideias (Biggs, 1986, citado em Bogdan e Biklen, *ibidem*, p. 136).

Acrescentam ainda estes autores que as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Através das entrevistas procurou-se, por um lado, obter informação sobre uma determinada situação/dinâmica e, por outro lado, compreender os quadros conceituais dos interlocutores que disponibilizam a informação. Após a audição e transcrição de cada entrevista, que nós próprios realizámos, permitiu-nos ir ficando elucidada sobre os resultados. Optou-se por não realizar as entrevistas no primeiro contacto com os informantes, mas em momento posterior servindo o primeiro contacto para “quebrar o gelo” e estabelecer empatia com os participantes do estudo.

Na investigação empírica as entrevistas aos participantes tiveram também por finalidade a recolha de informação que permitiu caracterizar i) as motivações dos adultos para a frequência de um processo de RVCC; ii) conhecer as práticas de Educação/Formação dos Adultos que não tinham concluído a Escolaridade Básica Obrigatória; iii) obter as representações sociais traduzidas em projetos futuros após a conclusão do processo de RVCC. No âmbito do estudo, optou-se também pela

realização de entrevistas biográficas aos adultos. A recolha de dados nos PRA permitiu-nos caracterizar a oferta formativa em que participam os adultos que não tinham concluído a Escolaridade Básica Obrigatória e as lógicas de ação que estavam inerentes nas suas Histórias de Vida. Nesse sentido, fez-se uma análise de conteúdo aos vinte PRA dos vários atores, ligados ao processo de RVCC dos seis CNO, que gentilmente nos cederam os Coordenadores de cada CNO, após os contactos com os vinte participantes voluntários para que disponibilizassem os seus PRA com as suas Histórias de Vida.

Numa primeira fase os participantes do estudo assinaram os “protocolos de autorização” com o objetivo de participarem na presente investigação. Os PRA envolvem a avaliação de atividades autênticas integradas no currículo e consistentes com a perspetiva e as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas.

No processo ensino-aprendizagem a avaliação pode providenciar informações válidas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Dito por outras palavras, a avaliação conduz à obtenção de um conjunto/coleção de evidências selecionadas, pelos adultos que participam e que selecionam, explicitam e justificam razões da mesma dando ocasião a um processo de tomada de consciência autorreflexão dos denominados PRA. O estudo de análise estrutural das entrevistas de cada PRA aos Coordenadores permitiu conhecer o sentido das suas práticas no processo de RVCC e o Estatuto do Coordenador no mesmo processo de RVCC em cada CNO. O estudo de análise de conteúdo de cada PRA permitiu criar um conjunto de oito dimensões (Pessoais e Sociais) as quais possibilitaram o desenvolvimento do processo de RVCC, o modo de procedimentalização e as lógicas de ação dos atores participantes no estudo.

Na seleção dos participantes que disponibilizaram os seus PRA, optou-se por um conjunto de variáveis que possibilitaram caracterizar os atores com diferentes níveis de escolaridade, aquando a entrada no CNO, assim como, idade, estado civil, número de filhos, nacionalidade, residência e situação perante a profissão e religião. Selecionaram-se atores de ambos os géneros e que indicaram diferentes motivos de adesão e os níveis de perceção social. Pretendeu-se, igualmente, selecionar atores que tivessem realizado Formação Complementar durante o processo de RVCC e outros adultos para quem não foi necessário essa formação. Os adultos entrevistados têm idades compreendidas entre

os 25 anos e os 62 anos, seis são do género masculino e catorze do género feminino. Optou-se também por estudar os adultos (n=5) que pretendiam concluir o Nível B2 (2º Ciclo de Escolaridade) e os adultos (n=15) que pretendiam concluir o Nível B3 (3º Ciclo de Escolaridade) quando aderiram ao processo. As entrevistas biográficas consistiram em narrativas que resultaram da análise e tomada de consciência de atos, atitudes e comportamentos constituintes das Histórias de Vida de cada participante. Segundo Bertaux (1997, citado em Cavaco, 2009, p. 9), a entrevista biográfica contém uma informação factual rica quando se pretende reconstruir acontecimentos fundamentais na captação de saberes práticos”. Com a entrevista biográfica é possível identificar momentos-chave ou momentos charneira, o que é fundamental para compreender os processos de formação experiencial, identificar os adquiridos daí resultantes, compreender o significado atribuído às experiências e a relação que as pessoas têm com o saber.

No decorrer das entrevistas tentou-se favorecer a expressão de sentimentos, escutando, respeitando os silêncios e observando. Procurou-se manter uma atitude de imparcialidade, não indutora nem sugestiva de respostas promovendo que os entrevistados estruturassem o seu pensamento em torno do objeto perspectivado e que simultaneamente, consoante as questões propostas refletissem acerca de aspetos não explicitados (Albarelló *et al.*, *ibidem*) e ao mesmo tempo demonstrando interesse e atenção para com as palavras/discurso dos entrevistados.

3.7. Os Documentos

De acordo com Tuckman (*ibidem*, p. 522), os documentos que os participantes e os observadores preparam assumem normalmente a forma de atas de encontros ou relatórios.

No estudo considera-se como documentos reunidos a partir dos CNO: i) os Suportes Legislativos; ii) os materiais cedidos pela ANQ em cada CNO; iii) os Documentos Orientadores dos Regulamentos Internos de cada CNO; iv) as notícias regionais, que já se referiram anteriormente na imprensa escrita: “Diário de Notícias”; “Jornal da Madeira”; “Tribuna” e “Diário Cidade”. Estes documentos e as

reflexões/análises dos mesmos permitiram registos de *notas do trabalho de campo*, que visavam a compreensão de todo o processo de RVCC e toda a sua dinâmica de operacionalização nos CNO, na RAM.

A análise documental também se apoiou em diversas outras fontes, tais como: i) os Relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO; ii) os Documentos de Política de Educação/Formação da União Europeia; iii) os Programas dos Governos Constitucionais e da RAM; iv) a Legislação Nacional sobre a Educação/Formação de adultos; v) os Documentos de Política de Princípios Orientadores das ofertas de Educação/Formação de adultos; vi) os Dados Estatísticos, baseados nos Censos 2001 e nos Quadros de Pessoal. As primeiras três fontes identificadas foram fundamentais para se proceder à análise da evolução da Política de Educação/Formação, direcionada para os adultos que não tinham concluído a Escolaridade Básica Obrigatória a nível Internacional, Nacional e Regional (RAM). Através dos dados resultantes de Fontes Estatísticas e de Dados Estatísticos, cedidos pelo Ministério da Educação, mais especificamente pela ANQ pretendeu-se, por um lado, caraterizar a população adulta que estava em processo de RVCC em Portugal e na RAM (quantos são, quem são e em que níveis se encontravam no processo de RVCC) e, por outro lado, analisar as dinâmicas educativas e formativas no território em estudo: Funchal e São Vicente, os únicos concelhos da RAM que, como já foi referido ofereciam o PNO na dimensão do processo de RVCC.

4. Os Procedimentos para o Tratamento e a Análise dos Dados

Na presente investigação a análise dos dados fez-se em três categorias: a “análise estatística”, a “análise estrutural” (para as entrevistas aos Coordenadores) e a “análise de conteúdo” (para a análise dos PRA). Corroborando com Quivy: “Os dados que constituirão o objecto de análise são as respostas – informações obtidas para cada indicador durante a observação. Estes dados apresentam os diferentes estados de uma variável” (Quivy, 2008, p.217).

Na “análise estatística”, segundo Quivy (*ibidem*, p. 217), trata-se de “técnicas gráficas, matemáticas e estatísticas dizem principalmente respeito à análise das

frequências dos fenómenos e da distribuição, bem como à relação entre variáveis ou entre modalidades de variáveis”. A “análise de conteúdo” também na perspetiva deste autor:

(...) oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas. Melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (ou pelo menos, algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (Quivy, *ibidem*, p. 227).

Através das entrevistas procurou-se, por um lado, obter informação sobre uma determinada situação/dinâmica e, por outro lado, compreender os quadros conceituais dos interlocutores que disponibilizam a informação. Na descrição e análise das dinâmicas de Educação/Formação de Adultos recorre-se frequentemente à transcrição de excertos das Histórias de Vida dos participantes em várias dimensões, quer ao nível pessoal, quer ao nível social.

Através das Histórias de Vida, pode-se, por um lado, proceder a uma análise quantitativa mais fina e, por outro, aceder à forma como a incorporação de valores e normas sociais que se foi construindo ao longo de cada trajetória de vida pessoal, profissional e escolar dos atores participantes no estudo. As Histórias de Vida permitiram, igualmente, enumerar as motivações e representações sociais que mais contribuíram para a inibição ou apropriação do processo de RVCC. Além da informação resultante das narrativas dos atores também observaram-se outros elementos iconográficos, bem como, indicadores corporais das expressões resultantes da expressão de estados emocionais associados à satisfação, motivação e realização pessoal e profissional.

Na análise e interpretação dos dados pretendeu-se compreender os quadros de referência predominantes, mas também dar conta das diferenças e heterogeneidades quer entre os vários atores, quer no discurso e ação de um mesmo ator, considerando-se

que “a preservação das diversidades e o desenvolvimento da polémica são condições imprescindíveis no trabalho de interpretação” (Correia e Caramelo, 2003, pp.184-185 citado em Cavaco, 2009). Finalizada a transcrição integral das entrevistas aos Coordenadores dos CNO e as Histórias de Vida dos Adultos (cf. apêndices: K,L, M,N), que constituíram o *corpus*, entendido como o conjunto de documentos que é considerado para ser sujeito a procedimentos analíticos (Bardin, 1997) e de onde foram eliminadas todas as referências a pessoas reais pela atribuição de pseudónimos, seguiu-se a organização das mesmas as quais foram identificadas com sinalética para os Coordenadores dos CNO de: E/C1 a E/C6 e para as Histórias de Vida - Portefólios Reflexivos de Aprendizagem de PRA 1 a PRA 20.

A análise dos dados fez-se tendo por base o objeto de estudo, as questões de investigação, os objetivos da mesma e a opção metodológica. A dimensão do estudo foi definida no âmbito da compreensão das assimetrias nas interações entre os Decisores Políticos, equipas técnico-pedagógicas, os Coordenadores do processo de RVCC e os adultos que concluíram o mesmo processo. Se as mesmas são potenciadoras e/ou produtoras de divergências ou convergências de operacionalização do processo de RVCC, e o modo como os Coordenadores fazem uso do “poder” para mobilizar o processo tendo em conta essas assimetrias.

Para a análise de significação considerou-se o conteúdo manifesto, o que foi dito explicitamente pelos Coordenadores do processo de RVCC, bem como:

(...) o conteúdo latente dos dados, por referência ao implícito, ao não exposto, ao sentido oculto, os elementos simbólicos presentes nos dados, pois a interpretação do que não foi dito constitui uma forma de descobrir a significação real e profunda de todo o conteúdo manifesto (Landry, *ibidem*, p. 350).

Acrescenta este autor que se deve: “ ter presente que a significação do sentido oculto, não anula e não substituiu nunca a significação do sentido do conteúdo

manifesto (Landry, *ibidem*, p. 350)”. Releram-se e examinaram-se os dados das diferentes entrevistas e agruparam-se os dados para identificar semelhanças, diferenças, padrões, sequências, relações, temas que os participantes entrevistados do processo de RVCC adotavam e aferiram padrões explicativos que foram gradualmente surgindo e afinados à medida que a análise decorria e tomava forma. Procedeu-se também nas Histórias de Vida à identificação gradual dos conteúdos expressos nos excertos significativos, confrontando-se as unidades de registo de cada biografia dos atores, procurando as diferenças e as semelhanças entre elas e agrupando-as. As unidades de registo foram identificadas pela comparação e o contraste dos elementos dos dados e codificadas no texto às quais também atribuímos nomes de forma provisória até se tornarem definitivos. Chegou-se a uma lógica de separação do sentido do conteúdo, embora que todos esses elementos resultem das práticas dos que nelas investiram o seu sentido. Transparecendo também o que é “menos voluntariamente confessado do que efectivamente praticado”, “ver” as coisas de uma certa maneira também implica, pender a “agir” a seu respeito da maneira correspondente (Hiernaux, *ibidem*).

O princípio da descrição das entrevistas aos Coordenadores partiu da ideia de que o sentido “está” em relações estabelecidas entre si pelos elementos que o material põe em ação, a base destas relações são de dois tipos: i) a disjunção (distinção) que dentro do mesmo género permite identificar como existentes e específicos relativamente a outros e a ii) a associação que estabelece uma relação entre as coisas identificadas pelas disjunções formando assim uma “rede” e os “atributos” de todas essas coisas (Hiernaux, *ibidem*, p.163). Tratou-se de “aderir” o mais possível à lógica do sentido das práticas pedagógicas expressas pelos Coordenadores do processo de RVCC, considerada na totalidade da sua expressão e tentar obter “moldes” ou “marcas” dessa lógica, por referência a várias manifestações concretas e comuns (Hiernaux, *ibidem*, p.170). Os procedimentos base passaram pelas seguintes fases: i) a inventariação do material sob observação, e desse material se retirar as unidades de sentido, que após leitura atenta e cuidada pareceram-nos atrair-se mutuamente pelos sentidos do conteúdo; ii) a identificação das disjunções, separando-as do que elas não são, “o que é o inverso de quê”; iii) a averiguação das associações entre termos, o que se encontra associado a quê; do mesmo lado; (Hiernaux, *ibidem*, p.166). A lógica essencial passou por

identificar as zonas do *corpus* com valor efetivamente significativo para qualificar as características das modalidades da prática pedagógica dos Coordenadores no contexto do processo de RVCC, para a sua caracterização e compreensão construímos esquemas ainda que com algum grau de abstração, mas comuns às várias manifestações concretas dos Coordenadores dos CNO. O percurso realizado para a construção dos esquemas não foi linear, antes sofreu refinamento contínuo, com alterações através de idas e vindas dos materiais ao esboço/esquemas e vice-versa, agrupando-se e elaborando-se gradualmente grupos de “enunciados” de generalizações com relevância para o fenómeno em estudo. O utensílio usado foi o das “isotopias”, (Hiernaux, *ibidem*, p.180) ou seja, pela aglutinação dos sentidos, pela ordenação das estruturas de sentido subjacente no material, cuja ordem não esteve na ordem discursiva, mas dispersas por diferentes locais do material, assim ao invés da análise do material pela ordem discursiva, procedeu-se à identificação de “locais estruturais comuns” relevantes para a caracterização das interações entre os Coordenadores e a sua equipa técnico-pedagógicas do processo de RVCC bem como os atores que concluíram este processo (cf. apêndice J). Exemplifica-se no capítulo VI a forma como a progressão no *corpus* nos permitiu chegar às “isotopias” (Hiernaux, *ibidem*) ou eixos de análise, através da identificação progressiva de características, às quais atribuiu-se o estatuto de código de qualificação e que aparecem no *corpus* seja na forma explícita, seja na oposta inferida a partir da primeira. Face à orientação etnometodológica procura-se também compreender os fenómenos sociais segundo o sentido explícito e implícito no discurso dos adultos através das suas Histórias de Vida dos Adultos - PRA. Utilizou-se também a análise de conteúdo como técnica de análise de dados nas Histórias de Vida, visando a descrição do conteúdo das mensagens das biografias dos adultos e obter indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens (Bardin, *ibidem*). Para a elaboração de indicadores que facilitassem a exploração, inferência e interpretação do discurso definiram-se as unidades de análise: unidades de registo e unidades de contexto tendo em conta os objetivos do estudo. Como unidade de registo, considerou-se a frase significativa, que representa uma unidade de significação complexa, de comprimento variável, a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica e é usado regularmente para o estudo de opiniões, motivações, valores (Bardin, *ibidem*). Para a compreensão e codificação da

“unidade de registo”, considerou-se a “unidade de contexto”, a resposta, que corresponde ao segmento da mensagem de dimensões superiores às das unidades de registo, e ideal para que se possa compreender a significação (Bardin, *ibidem*). Segundo (Fortin, 2000):

(...) a análise incide sobre a linguagem, veículo simbólico e cultural dos atores, em que os dados brutos são os materiais de construção do sistema ao longo do processo de análise, tomando o discurso dos atores como receptáculos e modos de expressão da sua realidade socialmente construída, importando nesta dinâmica de análise, perceber o que continham (Fortin, *ibidem*, p. 308).

Exemplifica-se no capítulo VII a forma como a progressão do *corpus* no estudo permitiu chegar a um conjunto de oito “Dimensões Pessoais e Sociais” nos processos de “Individuação” dos atores dos PRA.

Na presente investigação não se procura reduzir a confusão de determinados fenómenos e objetos, mas, sim, compreender a sua complexidade, captando as relações, tensões, contradições e dilemas. A análise dos dados permite transformar a realidade empírica “num constructo abstracto e conceptual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos” (Tuckman, *ibidem*, p.19). O reconhecimento da complexidade do real contribuiu para que, ao longo da pesquisa, se procurassem compreender alguns traços característicos dessa complexidade.

A apresentação da metodologia proposta para o presente estudo, considera-se que “os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que os objectos entre si são menos reais que as relações entre eles” (Sousa Santos, 2000, p.70 citado em Cavaco, 2009).

Na conclusão do estudo apresenta-se uma retrospectiva das grandes linhas dos procedimentos que foram seguidos, uma apresentação dos contributos para o

conhecimento originado pela presente investigação e, finalmente, as recomendações que poderão contribuir para a realização de futuros estudos científicos nos vários domínios das Ciências Sociais.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS PÚBLICAS, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE ADULTOS

1. As Políticas Públicas Educativas, a Educação e a Formação de Adultos

(...) então as políticas públicas enquadradoras no movimento de Educação e Formação ao longo da Vida não podem ignorar as metodologias de avaliação e validação de todos os saberes e aprendizagens, em qualquer situação da vida, mormente por parte das pessoas adultas, portadoras de experiências diversificadas, prosseguindo o objectivo de esbater qualquer injustificada hierarquia, elitismo cognitivo e determinismo histórico-cultural e social existente entre eles. Até porque, sendo a qualificação o principal elemento organizador do mercado de trabalho, a educação e a formação terão de se organizar para responder à procura individual e social de obtenção de qualificações e de garantia de mobilidade (Alcoforado, 2008, p. 119).

1.1. As Orientações Políticas Públicas Educativas ao Nível Internacional

Educação, isto é, tudo o que a Humanidade aprendeu acerca de si mesma. Atraiçoando um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio do trabalho, podemos pôr na sua boca estas palavras:

“Mas ao morrer o sábio pai

Fez-lhes esta confissão:

— O tesouro está na educação.”

(Jacques Delors, Presidente da Comissão)

As ciências da educação são ciências plurais, fazendo o cruzamento com as diversas áreas científicas do saber. Assim, as ciências sociais têm uma vocação que é a de estudar e acompanhar, num quadro de trabalho independente, a condição da sua utilidade social, bem como os problemas das sociedades de que são instrumento reflexivo, e contribuir, desse modo, para a solução desses problemas (Capucha, 2005). Os problemas sociais, de acordo com Berger (1963, citado por Capucha, 2005), os quais constituem a principal matéria-prima sobre a qual trabalham, baseiam-se em

interrogações formuladas a partir do saber acumulado sobre as estruturas de relações e os processos sociais mais ou menos ocultos, que explicam aqueles fenómenos.

Roths, no âmbito do Debate Nacional sobre Educação, promovido pelo Conselho Nacional da Educação, apresentou os seguintes registos, considerando que a Educação Formação de Adultos (EFA) constitui um espaço multiforme de práticas sociais com contornos já razoavelmente consolidados.i) Este campo está a conhecer alterações importantes e enfrenta novos desafios, que resultam de mudanças sociais e políticas significativas e que estavam bem refletidas em novas práticas desenvolvidas e num debate programático vivo, que se tem vindo a sentir em diferentes fóruns nacionais e internacionais; ii) A consolidação deste campo tem sido acompanhada, sobretudo a partir da crise dos anos 70, por um ajustamento do seu discurso e das suas práticas: sendo verdade que, refletindo uma permanência de valores, se mantém as preocupações em torno da democracia e do desenvolvimento, e assiste-se a um claro reforço das questões relacionadas com as problemáticas de emprego, da prevenção, da coesão social e da competitividade económica; iii) A configuração presente do campo EFA resulta da extensão da forma escolar, mas também de tendências que a contrariam, por vezes, mesmo de modo hostil, procurando superar as visões da educação de adultos restritas ao escolar, gerando dinâmicas complexas em que se cruzam lógicas de socialização contraditórias, outras vezes, incompatíveis, engendrando novas sínteses, mais ou menos estáveis; iv) Assiste-se ao desenvolvimento de um espaço comum de regulação de instituições com tradições de educação de adultos diversas, assentes em lógicas de territorialização e de contratualização da sua intervenção educativa.

A produção de múltiplos documentos sobre a “Educação de Adultos” tem, segundo Capucha (*ibidem*), uma trajetória já antiga no nosso país, que de resto todos os autores abordam de formas apenas ligeiramente diferenciadas, como se de um “ritual” de entrada no tema se tratasse. Corroborando com o autor, e referindo os estudos de Melo e Benavente (1978), Melo (1981), Lima (1988 e 1994), Silva (1990), Stoer *et. al* (1990), Silvestre (2003), Canário (2000), Castro, Sancho e Guimarães (2006), Cavaco (2009), Roths (2009), Barros (2011) e Mendonça e Carneiro (2011) relacionados com a “Educação de Adultos”, procurou-se responder a uma das questões de investigação do presente estudo relacionada com a evolução nas Orientações das Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos, nos contextos internacional, nacional e regional, mais

especificamente na Região Autónoma da Madeira. Também se efetuou uma reflexão sobre as evoluções no espaço temporal e as influências das Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos nos Centros Novas Oportunidades face ao processo de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências na RAM. Ressalvam-se as representações sociais relacionadas com alguns conceitos essenciais para compreender a educação de adultos.

Numa abordagem analítica, estuda-se instrumentos teóricos que facilitam a interpretação de diversos domínios da educação de adultos, como a educação, a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento, bem como a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre educação e aprendizagem e, neste caso central do presente estudo, a reflexão sobre os conceitos de adulto e de experiência. Por outro lado, estuda-se igualmente a problematização que inclui o campo de práticas de adultos, que historicamente é marcado pela heterogeneidade e pela diversidade, e o questionamento sobre a influência que, nestes setores, têm tido duas forças de ideias que têm sido sobretudo estudadas por organizações internacionais, como a UNESCO, a União Europeia ou OCDE: a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida. Estes dois conceitos têm visado a defesa de políticas públicas que apostam na empregabilidade, na adaptação e na flexibilização dos processos e das condições de trabalho na sociedade. Segundo os vários especialistas da educação de adultos, a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida são vistos como conceitos que remetem para um paradigma educativo apostado na justiça, na equidade social e na inclusão. Todavia, estes conceitos remetem para políticas públicas que atribuem aos atores sociais desprotegidos de oportunidades diversas, oferecendo oportunidades ao nível da educação, de integração ou de transformação social, política e económica.

Se a educação permanente remete para as décadas de 1970 e 1980, a aprendizagem ao longo da vida é uma ideia que pode ser encontrada em inúmeros documentos de política educativa ao longo das últimas décadas. Estes dois conceitos, à primeira vista, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida, parecem conter uma oposição nas diferenças que podem ser encontradas no que concerne ao papel do Estado na educação de adultos, no envolvimento dos atores nos seus percursos educativos, nos processos e nas modalidades pedagógicas privilegiadas. Estes foram preocupações das políticas públicas ao nível dos processos pedagógicos, da educação de

adultos e sofreram, ao longo da transição, ocorrida na segunda metade do século passado, entre o paradigma da educação permanente e o paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2011). Quando se refere a palavra conceitos, estes não são mais do que o resultado do exercício abstrato de apropriação mental da realidade. Neste sentido, os conceitos são construções, representações parcelares de algo que se pensou e, porque se pensou, passaram a existir no mundo das ideias (Barros, *ibidem*). Assim sendo, apresentam-se cinco conceitos que constituem o núcleo do nosso estudo: i) o conceito de educação, ii) o conceito de formação, iii) o conceito de aprendizagem, iv) o conceito de ensino e v) o conceito de desenvolvimento, bem como uma abordagem às teorias da aprendizagem.

O termo *educação* deriva concretamente do étimo *educare*, que significa fazer sair. A educação, enquanto conceito, tem sido objeto especial de reflexão ao longo do tempo e a evolução do seu entendimento, da sua abrangência e do seu conteúdo deixa entrever de algum modo a própria evolução do pensamento social do Homem acerca de si mesmo (Dias de Carvalho, 1994, citado por Barros, *ibidem*). Corroborando com Barros (*ibidem*), o conceito de educação continuará a estar associado, como até então, à transmissão de saber de uma geração (adulta) para outra (pré-adulta, na infância e na adolescência). O conceito de educação surge em dois momentos bem marcados na história: um primeiro momento associado ao movimento da *escola nova*, cuja génese remonta aos finais do século XIX, “o século da escola” (Nóvoa, s/d: 63, op cit. Barros, *ibidem*). Um segundo momento que estava associado ao chamado *movimento da educação permanente* (um movimento com uma importância capital para a educação de adultos).

Etimologicamente o termo *formação* deriva do latim *formare* que significa dar a forma, configuração exterior ou o ser. A relação conceptual entre educação e formação não é um conceito pacífico. Segundo Pineau (1994, p.439 citado por Barros, *ibidem*), “a formação impõe-se como uma acção vital essencial (...) formar-se, dar-se forma, é uma actividade mais ontológica que educar-se, que significa elevar-se, ou alimentar-se. Formar-se é reconhecer que não existe a *priori* nenhuma forma acabada que seja dada do exterior”.

A *aprendizagem* segundo Barros (*ibidem*), apoiando-se em Barth (1996), é um processo de construção de sentido, no qual as interações sociais desempenham um papel

fundamental e que Argyris e Schon (1978) entendem a aprendizagem basicamente como um processo que envolve um desenvolvimento da consciência, que resulta num melhor entendimento do quotidiano e num autoquestionamento, ou ainda Eraut (2000) que concebe a aprendizagem como um processo que conduz à sua transformação da compreensão, da própria identidade e da intervenção ou ação sobre o meio. Corroborando com Josso (2002, citado por Barros, *ibidem*), aprender não é aprender isto ou aquilo, é descobrir novos meios de pensar (...) o ato de aprender desenrola-se numa temporalidade e desenvolve-se pela articulação de atividades diferenciadas que exigem que seja caracterizado como processo. Em contrapartida Dominicé (2000, citado por Barros, *ibidem*) defende que a aprendizagem pode ser encarada como produto ou processo, uma vez que não se limita a acrescentar conhecimentos ou comportamentos aos já existentes, mas inscreve-se numa relação de sentido entre o aprendente e o próprio saber. Barros (*ibidem*), também apoiando-se em Larsson (1997) Barros, considera a aprendizagem como uma mudança na forma como se interpreta o mundo que nos rodeia, como uma mudança na forma como agimos e nos movemos socialmente nesse mesmo mundo.

O conceito de *desenvolvimento*, segundo Barros (*ibidem*), é estabelecido numa distinção na escala de análise em quatro níveis: um nível mega, que compreende o conceito ao nível das relações internacionais; um nível macro, que procura entender o conceito ao nível nacional; um nível meso, que pensa o conceito ao nível organizacional e comunitário; e finalmente, um nível micro, que considera o conceito na sua conexão e implicações a nível individual e pessoal. Atualmente, existe uma progressão contínua do desenvolvimento individual, sendo esta a base sobre a qual assenta o essencial do entendimento do conceito de aprendizagem. Apoiando-se a autora em Bloomer e Holkinson (2000), estes evidenciam, de forma eficaz, a ideia na noção de *carreira de aprendizagem*, na qual a aprendizagem é entendida como uma carreira que vai progredindo com um acumular crescente de aprendizagens inscritas nas interações sociais dos indivíduos e que culmina na transformação do próprio indivíduo, da sua identidade e da sua capacidade de aprender.

As *teorias da aprendizagem* desenvolvidas na psicologia constituem um eixo orientador do *corpus* teórico existente neste estudo, que é composto por três grandes grupos de teorias da aprendizagem: i) a teoria condutivista ou behaviorista, incluindo os

contributos da chamada teoria da aprendizagem social; ii) a teoria cognitivista ou construtivista, incluindo os desenvolvimentos do modelo do processamento de informação; e iii) a teoria humanista. Corroborando com Barros (*ibidem*), todos os três grandes grupos de teorias da aprendizagem contêm em si diversas teorias específicas com uma matriz de fundo semelhante, e cada um dos conjuntos apresenta princípios pedagógicos próprios, com implicações diferentes para o entendimento da relação conceptual entre aprendizagem, educação e ensino. Tece-se em seguida algumas considerações em relação a cada teoria: i) A teoria *condutivista ou behaviorista* surgiu em finais de oitocentos, tendo beneficiado de vários importantes contributos teóricos ao longo do tempo, entre os quais se destacam, o *condicionamento clássico* de Pavlov, ou ainda o *condicionamento operante* de Skinner. Com base em Slavin (2006, citado por Barros, *ibidem*), pode-se afirmar que os psicólogos condutivistas concebem a aprendizagem como a resposta satisfatória, mas passiva, que resulta de uma atividade intencional que, na sequência de um estímulo exterior, origina um comportamento expresso, uma resposta ou produto acionada por princípios mecânicos, que é vista como sinónimo de aprendizagem. Considerando ainda este grupo, a teoria de aprendizagem social, cujo principal desenvolvimento adveio da teoria da modelagem e aprendizagem por observação de Bandura e do modelo da aprendizagem autorregulada de Meichenbaum, focaliza-se no comportamento manifesto, que resulta de uma aprendizagem por imitação do modelo que é observado; este processo de modelagem é visto como um meio para adquirir e modificar condutas e atitudes. Esta teoria da aprendizagem designada por condutivista ou behaviorista baseou-se na aprendizagem enquanto produto, foi a base para a criação de várias metodologias de ensino no pós-guerra de que destacamos a *pedagogia por objetivos* e que ganhou popularidade na educação escolar (Barros, *ibidem*).

O segundo grande grupo, designado por teoria *cognitivista ou construtivista*, é contemporâneo do primeiro. Todavia, só a partir da década de sessenta é que se operariam desenvolvimentos teóricos significativos que deram origem a maior visibilidade e importância, em particular com os contributos da evolução do chamado modelo do processamento da informação, de Atkinson e Shiffrin e, mais recentemente, também com os novos conhecimentos acerca do modo de funcionamento do cérebro,

resultantes da investigação no campo da neurologia. Para os teóricos, a aprendizagem é entendida como um processo sistemático e ativo que articula o novo com aquilo que o indivíduo já sabe, o adquirido, que está armazenado na sua memória e que resultou de experiências anteriores de aprendizagem. Esta teoria aprendizagem é concebida como uma mudança de representações, como um processo de reorganização e de rearticulação dos elementos básicos que constituem uma representação mental. Os cognitivistas pressupõem que qualquer aprendente aborda as aprendizagens novas sempre em articulação com as estruturas de conhecimentos pré-existentes. A elaboração da pedagogia, assente nas chamadas aprendizagens significativas, foi um resultado direto dos desenvolvimentos desta grande teoria da aprendizagem (Barros, *ibidem*).

O terceiro grande grupo, designado por *teoria humanista*, resulta de desenvolvimentos teóricos realizados no âmbito particular da psicoterapia, com especial teórico Carl Rogers. Esta teoria parte do pressuposto de que a terapia, de uma forma geral, é também uma forma de aprendizagem, pelo que os seus princípios pedagógicos acentuam na individualidade do ser humano e na importância de centralizar a aprendizagem do aprendente, na ajuda positiva, na autorrealização e no desenvolvimento pessoal. Os psicólogos humanistas entendem a aprendizagem como um processo interno controlado pelo indivíduo e que implica o empenhamento global da pessoa, do *self* na interação com o meio, em que se valoriza, particularmente, as dimensões afetivas e emocionais da aprendizagem (Barros, *ibidem*).

Sinteticamente, as três presentes teorias de aprendizagem, desenvolvidas no âmbito da psicologia, têm servido de referência teórica para o entendimento da aprendizagem tanto das crianças, dos jovens como dos adultos. Segundo Barros (*ibidem*), apesar de cada uma delas abordar a aprendizagem partindo de pressupostos psicológicos distintos, a relação não é necessariamente de exclusão mútua, sendo mais enriquecedora para a compreensão da relação conceptual entre o conceito da aprendizagem e o conceito de educação, considerando os aspetos de complementaridade de cada um destes contributos particulares.

Os fatores de motivação ou desmotivação não se revelam cruciais só no processo de aprendizagem, quer seja de uma língua, quer seja de outra disciplina (Silva e Gonçalves, 2011). Corroborando com as autoras, pode-se constatar que são estes fatores

de que impulsionam, de forma consciente ou inconsciente, as decisões tomadas ao longo da vida. “Estar-se motivado é um impulso para a realização da tarefa com sucesso, para se depositar um maior empenho, para se criarem expectativas mais elevadas” (Silva e Gonçalves, 2011, p. 43). Por outro lado e de acordo com as autoras, a desmotivação, tal como o próprio prefixo de negação indica, tem um resultado menos positivo. Pauta-se sobretudo pelo desinteresse, pela falta de empenho em realizar determinada tarefa, para se investir no sucesso de uma atividade, seja familiar, escolar, ou social. Restringindo a situação para os contextos das aprendizagens dos adultos ao longo da vida, pode facilmente encontrar-se barreiras a vários níveis: linguísticos, cognitivos e sociais.

A consciência de que alguns apresentam em não dominar a língua padrão desencadeia nos adultos preconceitos e estereótipos, levando-os à criação de fortes resistências à aprendizagem da língua e, em muitas situações, a sentimentos de incapacidade de aprendizagem e de desencorajamento pelo investimento na língua portuguesa. De acordo com (Silva e Gonçalves, *ibidem*), o desinteresse e a motivação espelham principalmente o cerrado silêncio por partes dos jovens e adultos, que marginalizados pelo sistema de ensino, que os excluiu por não dominarem a língua.

Os estudos revelam que “há aprendentes mais estimulados do que outros, acabando por isso procurar, de alguma forma, estímulos intelectuais, satisfações de aprendizagem, adotando para isso um espírito e comportamento favoráveis ao seu desenvolvimento” (Silva e Gonçalves, *ibidem*, p. 46). A presença ou não destas motivações condiciona o desenvolvimento da aprendizagem e a perseverança do aprendente que deve encontrar gratificações nesse processo. “Estas motivações dependem igualmente das representações que cada um tem das suas capacidades para aprender uma língua materna, para participar na aula, para adquirir vocabulário, para utilizar as regras gramaticais e para trabalhar em grupo” (Silva e Gonçalves, *ibidem*, p. 46).

As motivações, relativas ao objeto de aprendizagem, segundo as autoras, são aquelas que devem revelar-se antes de realizar a aprendizagem, sendo mesmo a causa da aprendizagem. Podem manifestar-se num interesse específico pela língua ou pela cultura alvo, mas também se podem manifestar no gosto e interesses particulares pelas

línguas, por viagens e culturas em geral e dependem, essencialmente, das representações e estereótipos pessoais ou coletivos, criados por cada adulto particularmente que opta pelo processo de RVCC.

2. As Orientações Políticas Públicas Educativas ao Nível Nacional - Portugal

As políticas públicas são concebidas como empreendimentos que envolvem a construção da realidade, ou seja, não se destinam a resolver problemas colocados fora delas, mas são em si mesmas, processos que constroem estruturas de inteligibilidade, visões do mundo, sistema de crenças, referenciais (...) (Barroso e Afonso, 2011, p.12).

Uma política global de aprendizagem ao longo da vida exige uma (re)configuração do conjunto da oferta educativa, de forma a maximizar a continuidade e sinergia entre as oportunidades de aprendizagem que ocorrem em diferentes momentos, contextos, sistemas e dimensões (Melo *et al.*, 2002). Assim, segundo Melo (*ibidem*, p. 79), “ os adultos poderão construir percursos educativos coerentes que se desenvolvam efectivamente ao longo da vida (*lifelong*) e nas diferentes situações da vida quotidiana (*lifewide*)”.

Na perspetiva de Giddens (*ibidem*), encontramos-nos na era da globalização, em que a forma de viver em sociedade está a ser afetada por uma profunda estruturação. Face à complexidade dos fenómenos emergentes, é difícil delimitar os contornos da sociedade atual, orientada por movimentos não lineares, fruto de influências múltiplas e diversas. A globalização é entendida como uma “rede complexa de processos”, que age de forma contraditória, e mesmo em oposição. O atual contexto social é complexo, marcado pela incerteza e pelo risco (Giddens, *ibidem*), por paradoxos e perplexidades. Pires (*ibidem*) reforça no seu estudo que de entre as principais mudanças com que os atores se confrontam, no atual contexto, salientando-se as seguintes: i) a rápida evolução científica e tecnológica, com impacto em todos os domínios da vida

humana; ii) a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento; iii) o grande impacto da tecnologia nos processos de comunicação, e na aquisição de conhecimentos, iv) os processos de produção e formas de organização do trabalho; v) as alterações profundas nas fontes e formas de aprender; vi) o deslocamento do papel das instituições tradicionais de educação/formação para outras estruturas; vii) as organizações e contextos de aprendizagem; viii) a emergência de um paradigma de aprendizagem *ao longo da vida* (Pires, *ibidem*, pp.17-18). Segundo a UNESCO e as suas Políticas Culturais, verifica-se a impossibilidade de aplicar uma Política Cultural válida para todos os países.

Nas últimas décadas, foram muitas as transformações ou modificações que se verificaram nas sociedades e consequentemente no Sistema Educativo: i) dá-se a massificação do Ensino; ii) ocorreram mudanças de mentalidade, que proporcionam mudanças na relação dos vários atores sociais; iii) dá-se integração dos mesmos em diferentes contextos culturais e desempenho de papéis nas sociedades, que lhes conferem novo *status social*.

As Reformas do Ensino em Portugal²⁰, dadas as suas transformações, procuraram dar resposta a novas solicitações das sociedades globais e em mudança acelerada, no Sistema Educativo e nas Práticas Pedagógicas. Na sequência da Segunda Guerra Mundial, a Educação de Adultos vem a constituir-se como um campo social específico. Por um lado, de acordo com esta conceção de “educação de segunda oportunidade” como extensão escolar e, por outro, segundo três novas perspetivas programáticas: i) a Formação Profissional (tendo em vista a rentabilidade produtiva da mão-de-obra); ii) a Educação Popular (com o lançamento do método de alfabetização funcional); iii) a Educação Permanente (a Educação é um processo, pelo qual o ser humano se instrui e desenvolve faculdades, e desde os primeiros seres humanos que ela existe, e tendo gradualmente se auto domesticando ao longo dos séculos. Este é um processo que decorre ao longo de toda a vida e a que se denomina “Educação Permanente”).

²⁰ No período do 25 de Abril de 1974 e em 1986 com a Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na análise dos Relatórios da UNESCO, é evidente uma evolução ao nível das políticas públicas educativas no domínio da educação de adultos. Na I Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Dinamarca, em 1949, abordou-se a perspectiva da educação popular. É notória uma vaga referência à educação de adultos, uma vez que esta incide, sobretudo, perspectiva cívica e cultural. É a partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos, no ano de 1960, que a Educação de Adultos é considerada “não como um apêndice, mas como parte integrante dos seus sistemas nacionais de educação” (UNESCO, 1960, p.31). É referido ainda a importância da ciência e da tecnologia na educação dos adultos e o papel destes para garantir o progresso contínuo da humanidade (Cavaco, *ibidem*). Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Tóquio, no ano de 1972, é dada elevada prioridade à educação de adultos, considerando-a integrada nos sistemas de educação no contexto de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que esta tem um considerável impacto no desenvolvimento económico, social e cultural. Recomenda a UNESCO que se deva “prever a troca de experiências entre os países sobre o planeamento e pesquisa sobre a educação de adultos e promover estudos aprofundados a respeito da implementação de novos sistemas integrados de educação, adaptados às condições de cada país” (UNESCO, 1972, p.50).

Em 1985, na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, a UNESCO, nas recomendações aos Estados Membros, destacou as seguintes: i) adotar medidas concretas para assegurar a complementaridade da educação formação e educação não-formal no contexto de aprendizagem ao longo da vida; ii) adotar medidas para reforçar a ligação e a continuidade da educação formação e educação não-formal; iii) decretar legislação necessária para favorecer uma maior coordenação entre os dois setores, para estabelecer uma ponte entre a educação formação e educação não-formal, de modo a que os indivíduos possam, sem obstáculos, ver o reconhecimento efetivo dos diplomas, decorrentes da educação não-formal; iv) destinar uma parte dos seus orçamentos nacionais para a educação não-formal. Outra das recomendações diz respeito ao impacto das tecnologias na qualidade da vida, havendo um apelo à integração das novas tecnologias, como ferramentas auxiliares no âmbito da educação de adultos (UNESCO, 1985, p.57). Considerando que o profissionalismo, em qualquer área da educação, é tão

importante e necessário como qualquer outra esfera da atividade humana, a UNESCO recomenda que se incentive as universidades e outros institutos superiores de educação a formarem profissionais especializados na área da educação para adultos (andragogia), bem como apostar em disciplinas, direcionadas para as aprendizagens dos adultos: a psicologia de adultos, a psicologia da aprendizagem, a didática e a tecnologia.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que teve lugar em Hamburgo, em Julho de 1997, surge na sequência das Conferências Mundiais de Elsinore (1949), Montréal (1960), Tóquio (1972) e Paris (1985). Entre a I Conferência e a IV Conferência inscreve-se uma continuidade sobre a Educação e o Homem. Todavia, a V Conferência é marcada por uma rutura ideológica, verificou-se que em menos de trinta anos se passou de uma visão social e humanista de Educação Permanente para uma visão económica e realista da produção de Competências. Nesta Conferência, é notória uma revalorização dos ideais da educação permanente, focando que, na última década, a educação dos adultos e a educação permanente tornaram-se um imperativo e uma exigência na vida corrente e profissional. As novas exigências da sociedade e do mundo do trabalho exigem que cada indivíduo desenvolva os seus conhecimentos e competências ao longo da vida. É ainda mencionado que, atendendo à transformação da economia, a globalização, as mudanças nos padrões de produção, o desemprego e a dificuldade de assegurar meios de subsistência, apelam-se a políticas de emprego mais ativas e a um maior investimento no desenvolvimento de competências, necessárias para que os indivíduos possam ingressar no mercado de trabalho e aumentar os seus recursos económicos. Os Princípios Comuns Europeus refletem o trabalho de cooperação ao nível Europeu no seguimento da Declaração de Copenhaga, da Resolução do Conselho de 19 de Dezembro de 2002, dos programas de trabalho sobre os Objetivos Futuros, e, em especial, do Relatório intercalar conjunto "Educação e Formação para 2010", de Fevereiro de 2004. Os princípios estão organizados segundo os seguintes temas (cf. Projeto de Conclusões do Conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre os Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem não-formal e informal, Bruxelas, 10 de Maio de 2004):

1. Prerrogativas Individuais: i) a identificação e a validação da aprendizagem não-formal e informal, em princípio, deveriam ter caráter voluntário; ii) deveria haver igualdade de acesso e um tratamento equitativo para todos os indivíduos; iii) deveriam ser respeitados os direitos e a vida privada das pessoas; 2. Obrigações das partes interessadas: i) as partes interessadas deveriam estabelecer, de harmonia com os seus direitos, responsabilidades e competências sistemas e métodos de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal. Estes deveriam incluir mecanismos de garantia da qualidade adequados. As partes interessadas deveriam proporcionar às pessoas orientação, aconselhamento e informação sobre esses sistemas e métodos; 3. Confiança: i) os processos, procedimentos e critérios de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal têm de ser justos e transparentes e assentar em mecanismos de garantia da qualidade adequados; 4. Credibilidade e Legitimidade: i) os sistemas e métodos de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal devem respeitar os interesses legítimos, assegurar a participação equilibrada das partes interessadas. O processo de avaliação deve ser imparcial e devem implementar-se mecanismos para evitar quaisquer conflitos de interesses. A competência profissional daqueles que procedem à avaliação deve ser igualmente assegurada.

Nos documentos analisados, encontram-se algumas afirmações quanto ao papel do Estado, no essencial concordante com a Conferência de Hamburgo. Reconhecendo-se a existência atual de uma efetiva transformação do papel do Estado, no contexto de parcerias emergentes entre os setores público e privado do (tanto o lucrativo como o cívico e solidário), salvaguarda-se, no entanto, que o primeiro retém responsabilidades essenciais que segundo Melo (*ibidem*, p. 29) se traduzem nos objetivos: i) estabelecer um enquadramento político global (legal, regulamentar, institucional, financeiro), que reflita uma visão abrangente e coerente da Educação/Formação de adultos; ii) assegurar o direito de todos à Educação, com particular destaque para os grupos de pessoas adultas mais vulneráveis.

A Função do Estado, num quadro de partilha de responsabilidades com os demais parceiros, não se restringe à organização direta de oferta de meios para a Educação/Formação de adultos. Na verdade cabe-lhe também o papel de aconselhar,

financiar, monitorizar e avaliar. Concretizar o direito de todos à Educação implica a responsabilidade (crescentemente partilhada pelos vários intervenientes das equipas técnico pedagógicas), não só de criar oportunidades de aprendizagem (sempre com o objetivo da possibilidade de reconhecimento e acreditação) mas também, segundo Melo (*ibidem*, p. 29): i) motivar as pessoas adultas para o aproveitamento dessas ofertas e de outras que devem ser iniciadas; ii) apoiar os indivíduos na expressão das suas necessidades e aspirações educativas; iii) promover e publicitar a Educação/Formação de Adultos; iv) garantir informação, aconselhamento e orientação; v) assegurar condições para o efetivo acesso à Educação e Formação ao longo de toda a vida e em todas as situações adequadas da vida em sociedade.

A implementação e difusão de sistemas de “Reconhecimento e Validação” têm vindo a constituir-se como uma tendência relevante ao nível dos Sistemas Educativos Europeus e têm feito parte da agenda Política Educativa Europeia (nomeadamente traduzida nas comunicações da Comissão Europeia (2001, 2004), nas Declarações de Bolonha), no quadro de um paradigma de Educação/Formação ao longo da vida. No terreno Nacional, estas práticas foram introduzidas através dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Para se compreender o processo de construção de uma política pública é necessário observar as controvérsias e as negociações acerca do modo legítimo de conceber e interpretar uma realidade, bem como os quadros organizacionais em que ocorrem. Tal como nos restantes países, também em Portugal, a Educação de Adultos começou a ganhar visibilidade, em inícios do século XX, com as Políticas Públicas Educativas, como: o Ensino Recorrente (década de 90), que surgiu devido às pressões de carácter sociopolítico e socioeconómico das últimas duas décadas. Os decisores políticos, posteriormente, criaram novos instrumentos de integração e remediação, destacando-se o “Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências”. Esta medida Educativa estendeu-se aos níveis escolares do Ensino Básico ao Ensino Secundário. Com a criação dos CNO definiu-se a Missão, os Princípios Orientadores e os Requisitos e Estruturação do Trabalho, de acordo com a Agência Nacional para a Formação de Adultos (ANEFA) e posteriormente com Agência Nacional de Qualificação (ANQ). Face ao funcionamento da economia e da sociedade, verificou-se

que existiam competências na população portuguesa superiores aos níveis mais baixos de certificação escolar. Assim, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade²¹ criaram o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de modo a permitir o direito de todos os cidadãos verem reconhecidas as competências que foram adquiridas ao longo da vida e nos mais variados contextos, pessoais, sociais e profissionais. Para Nóvoa (2005), a atual recomposição do Sistema Educativo não se reduz a uma mudança “organizacional”, na medida em que toca profundamente no projeto histórico da escola. A designação Educação/Formação de Adultos, acompanhada de ao longo da vida, traduz um conjunto de preocupações que se fazem sentir a nível Internacional. No âmbito da certificação escolar, é criada, em 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob a dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

A ANEFA foi responsável pela conceção do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Foram, assim, criados 6 Centros piloto, denominados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, onde se começou por ensaiar a implementação do processo de RVCC. Esta intervenção culmina no ano de 2001, com a criação de uma rede de 22 Centros de RVCC, agora designados CNO.

Em 2002, a ANEFA é extinta, sendo substituída pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), sob tutela exclusiva do Ministério da Educação. DGFV assume as competências da ANEFA. A rede de centros é reforçada (em 2006, estão em funcionamento 84 Centros) e o plano de ofertas formativas para jovens entre os 15 e os 18 anos, assim como para os adultos, é reorganizado.

No período de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) assume como prioritário o aumento da qualificação de base dos portugueses. As estratégias de atuação passam a assentar sobre dois pilares fundamentais: i) apresentar um maior leque de opções educativas formativas para os mais jovens; ii) proporcionar às populações ativas

²¹ Através da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro e da revisão normativa da Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro criaram o processo de RVCC.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

maiores oportunidades de aprender e progredir e aumentando os seus níveis de qualificação académica.

No ano de 2007, dentro da linha de atuação da INO, a DGFV é extinta, criando-se a ANQ, sob a dupla tutela do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. A missão da ANQ traduz-se na coordenação da execução das Políticas de Educação e Formação Profissional de Jovens e Adultos e do desenvolvimento e Gestão do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A INQ tem apresentado um investimento muito significativo no alargamento da rede de Centros RVCC que, em 2007, passam a designar-se por Centros Novas Oportunidades. A rede nacional de CNO, de acordo com a ANQ, apresenta a seguinte evolução do número de Centros de RVCC (cf. quadro nº 4- Rede Nacional de Centros de RVCC).

Quadro nº 4: Rede Nacional de Centros de RVCC

Cronologia dos Centros de RVCC	Total dos Centros de RVCC
2000	6
2001	28
2002	42
2003	56
2004	73
2005	98

Em 2006, foi dado cumprimento aos objetivos traçados pela INO, surgindo o forte alargamento da Rede Nacional de CNO. Em 2008, deu-se o forte alargamento da Rede Nacional de CNO pelo país (Portugal). No período de 2010, a rede era composta por 448 Centros em Portugal Continental e 6 CNO na RAM (cf. quadro nº 5- Rede Nacional de CNO).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Quadro nº 5: Rede Nacional de CNO

Cronologia dos CNO	Total dos CNO
2006	270
2007	269
2008	459
2009	455
2010	454

No ano de 2012, estavam em funcionamento apenas cinco CNO na RAM, como consequência da fusão de um dos CNO de acordo com a Legislação que ao longo do presente estudo já foi referido. O PNO procura dar resposta aos baixos índices de escolarização dos adultos, através da aposta na qualificação da população e concretiza-se em duas ideias-chave: uma “Oportunidade Nova” para os jovens e uma “Nova Oportunidade” para os adultos: i) tornar o ensino profissionalizante uma real opção, dando oportunidades novas aos jovens; ii) elevar a formação de base da população ativa, proporcionando uma nova oportunidade para aprender e progredir na sociedade atual.

Dentro deste enquadramento, a medida Política Pública Educativa abrange várias questões associadas à sua compreensão: i) como é que os decisores constroem o Programa das Novas Oportunidades? ii) Como selecionam o conhecimento para elaborarem as Políticas Públicas Educativas? Aborda-se esta problemática de acordo com duas coordenadas fundamentais e corroborando com Barroso e Afonso (*ibidem*):

Primeira, a aprendizagem política é um processo social, porque toda a aprendizagem ocorre em interacção com os outros, em grupos, redes, comunidades e organizações, e, segunda, a aprendizagem não é apenas um acto de assimilação de conhecimentos, mas é também (ou mais) um processo activo e situado de produção de sentido, no qual participam fatores relativos ao objecto e tipo de conhecimento que se aprende, ao contexto da sua aprendizagem e aos factores associados aos processos de sociabilização dos actores políticos (Barroso e Afonso, *ibidem* p. 13).

Através deste Programa de Ação Governativa com implicações sobretudo ao nível das Políticas de Educação, Emprego e Formação Profissional, o Sistema Educativo integra o papel determinante do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no esforço de qualificação da população ativa portuguesa e contribui para minorar as fragilidades em matéria de habilitações escolares dos cidadãos adultos nacionais. Elevar os níveis de qualificação escolar da população portuguesa é uma meta que Portugal se propôs desde que se integrou na União Europeia (1986). A baixa taxa de Escolaridade da população adulta ativa portuguesa tem consequências graves e diretas que se podem sintetizar de acordo com dois eixos estruturais: i) a relação do adulto consigo mesmo-baixa motivação para a aprendizagem ao *longo da vida* e naturalmente baixa autoestima perante o desenvolvimento da sua vida; ii) a relação do adulto com o meio-exclusão de ofertas formativas, de ofertas de emprego, de oportunidades de requalificação na carreira profissional, da entrada no mercado de trabalho. Do ponto de vista teórico, o processo de RVCC baseia-se numa abordagem cognitiva das Políticas Públicas e tal como referem Barroso e Afonso (*ibidem*) no seu Projecto Knowandpol como um:

(...) processo social, que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e nível de recursos disponíveis, através de esquemas interpretativos e de escolhas de valores que definem a natureza dos problemas públicos que são colocados e a orientação da acção (Durand, citado em Van Zanten, 2004, p. 26).

A constatação da existência dos baixos níveis de qualificação formal justifica-se por uma grande parte da população ativa portuguesa, por via da necessidade de se integrar no mercado de trabalho, mesmo que, sendo ainda jovem, se tenha autoexcluído da escola e entrado na vida ativa, onde a cultura do mestre *versus* aprendiz ainda era a expressão mais corrente nas últimas décadas. Assim, os atores foram fazendo, ao longo da sua vida, aprendizagens diversificadas em contextos “informais” e “não-formais”, que não vieram a ser validadas e confirmadas socialmente, através de Diplomas ou de

uma qualificação escolar. Neste cenário do mundo do trabalho, pode-se dizer que existe uma percentagem de adultos portadores de saberes e competências mobilizadas em diversos contextos das suas vidas que, oficialmente, não eram contabilizados com qualificações académicas. Admite-se, pois, que era esta percentagem de adultos que não eram qualificados, sem uma atribuição de um Diploma - Certificado Escolar. Assim, é perante este contexto que surge a pertinência do reconhecimento das aprendizagens experienciais e a necessidade de elaboração de mecanismos legais e operacionais de certificação das aprendizagens, adquiridas em contextos não-formais e informais, como forma de fazer face às dificuldades crescentes de qualificação e integração no mercado trabalho dos adultos, bem como a necessidade da atribuição de um Diploma que lhes proporcionasse as habilitações escolares correspondentes. Na verdade, as relações entre a Legislação Nacional, referente ao processo de RVCC, o Reconhecimento Institucional e a Experiência Pessoal situam-se em três pilares, que correspondem a um terreno ambíguo e paradoxal, já que se trata de avaliar a subjetividade da experiência de vida, segundo a lógica tradicional de aprendizagem num processo que poderá ser ou não linear e que naturalmente é objeto de muitas reflexões. Na tentativa de resolver relações contraditórias, foram elaborados referenciais, ou perfis de competências, conforme os domínios de intervenção (profissional e educativos), que se estabelecem como meios normativos das competências, requeridas para o exercício de uma determinada atividade. Por outro lado, os próprios sistemas formais de ensino têm, também, vindo a estruturar-se, não apenas em torno de conteúdos que se expressam sob a forma do currículo de uma determinada área disciplinar, mas sim, em torno de um quadro mais abrangente de competências base mobilizadas (cf. Metodologias de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos) que cada CNO deverá adotar nos procedimentos do seu funcionamento. Pires (*ibidem*), sustenta que, numa perspetiva sistémica, o conceito de “competência” se exprime como um processo combinatório, em que saberes de diversas naturezas se finalizam na ação, através da realização de tarefas num determinado contexto. O funcionamento do processo do Sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências organiza-se a partir do Referencial de Competências-Chave, de Educação e Formação de Adultos e concretiza-se numa rede nacional de CNO, inseridos em Entidades Públicas e Privadas, distribuídas por todo o país. O processo de RVCC dá oportunidade a todas as pessoas

adultas, maiores de 18 anos, que não tenham completado o 4º, 6º, 9º ou 12º ano de Escolaridade, de verem reconhecidas, pessoal e socialmente, as competências e os conhecimentos, que nos mais variados contextos foram adquirindo, ao longo da vida, promovendo e facilitando percursos de Educação/Formação, com certificação escolar oficial. De acordo com a Legislação em vigor o funcionamento dos CNO organiza-se em torno de três eixos fundamentais de intervenção: i) o Eixo de Reconhecimento; ii) o Eixo de Validação; iii) o Eixo de Certificação de Competências.

O “Eixo de Reconhecimento de Competências” consiste na identificação de competências adquiridas ao *longo da vida* e em todos os contextos de vida.

O “Eixo de Validação de Competências” é realizado perante um Júri de Validação e consubstancia-se na apreciação das competências evidenciadas pelo adulto face às áreas de competências-chave estabelecidas no Referencial de Competências-Chave de Educação/Formação de Adultos.

O “Eixo de Certificação” é um processo administrativo que confirma as competências adquiridas ao *longo da vida* e constitui o ato oficial do registo de competências.

O processo de RVCC é desenvolvido com o acompanhamento de uma Equipa Técnico-pedagógica (profissionais de RVC e formadores das áreas de competências - chave) e com base num Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico, que abrange quatro áreas de competências-chave²²: i) a Linguagem e Comunicação (LC); ii) a Cidadania e Empregabilidade; (CE); iii) a Matemática para a Vida (MT); iv) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A constituição da ETPCNO dos CNO é formada pelos Diretores, os Coordenadores, os Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, Formadores e os Assistentes Administrativos. A ETPCNO dá apoio e avalia todo o respetivo processo de cada ator ao longo dos relatos das Histórias de Vida e dá prioridade nomeadamente i) à valorização da História de Vida do Adulto; ii) ao incentivo e à motivação dos adultos para atingirem os seus objetivos e retomar os seus

²² Referencial de Competências -Chave destinado ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

projetos de vida iii) e à consciencialização dos saberes adquiridos ao longo de cada trajeto de vida.

Na sociedade atual, emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos: assiste-se à emergência de um paradigma de aprendizagem ao *longo da vida*, que ultrapassa as fronteiras tradicionais, que delimita os espaços e os tempos formais de aprendizagem e que faz apelo a novas Teorias e Modelos de Educação e de Formação. O processo de RVCC inscreve-se num paradigma de *aprendizagem ao longo da vida*, ou seja, num quadro de pensamento, que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, escolares, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais, delimitadas institucionalmente pelos sistemas de Educação/Formação e constituiu-se nos dias de hoje como um desafio incontornável aos Sistemas de Educação/Formação de Adultos.

3. A Análise Legislativa dos Despachos/Decretos/Leis do Ministério da Educação relacionados com a medida do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Os saberes baseados na experiência são também usados na política com mais frequência. Este tipo de conhecimento utilizado, entre outros, pelos utentes e pelos profissionais e é claramente distinto do conhecimento técnico-científico, tradicionalmente usada na política. Na medida em que é produzido através da experiência, não está sujeito à divisão administrativa ou disciplinar dos conhecimentos, e a sua riqueza contextual é acompanhada de uma transmissão essencialmente oral, através de narrativas ou histórias. Este tipo de conhecimento é cada vez mais requisitado pelos decisores e utilizado pelos actores locais (Barroso e Afonso, *ibidem*, p.22).

De acordo com o Artigo 74º da Constituição da República Portuguesa: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” Apresenta-se no quadro seguinte (cf. quadro nº 6) a cronologia da evolução do Sistema Educativo.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Quadro nº 6: Cronologia da evolução do Sistema Educativo

Cronologia	Sistema Educativo
15 de Novembro de 1836	A Primeira Reforma Liberal (Ensino Primário)
1910-1926	Na 1ª República - Decreto de 29 de Março de 1911, Art.º 31
1952 – 1956	A Campanha Nacional de Educação de Adultos. A Educação Extraescolar e as Atividades de Promoção Cultural e Profissional competem à DGEP, criada pelo Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro.
Decreto - Lei N.º 38:968, de 27 de Outubro de 1952	Plano de Educação Popular.
Decreto - Lei N.º 489/73, de 2 de Outubro	Reestrutura os cursos de Educação Básica de Adultos (EBA).

A Portaria N.º419/76, de 13 de Julho estabelece Normas Orientadoras do Processo de Aprendizagem e dos Critérios e Formas de Avaliação Final da Educação Básica de Adultos. A Lei N.º 3/79, do Diário da República, I Série (N.º 8), de 10 de Janeiro de 1979, determina a eliminação do analfabetismo e a educação de base dos adultos, e incumbiu o Governo da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Determinou ainda que a atividade do Estado em matéria da Alfabetização e EBA fosse consignada no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos a elaborar pelo Governo, com a participação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, criada junto da Assembleia da República – Criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Face aos desafios colocados pelo processo de globalização da economia e pela constante celeridade da mudança e inovação tecnológicas, em 1999, é criada a ANEFA (Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro), instituto público, com autonomia científica, técnica e administrativa, artigo 1º, sob tutela do ME e do MTS, vindo a consolidar a articulação entre os Sistemas Educativo/Formativo, entre os setores público e privado, os estabelecimentos de Educação/Formação, os agentes educativos e os parceiros sociais territorialmente significativos e ainda a construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos. Com a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, 14 de Outubro, deu-se a alteração com a Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. A segunda alteração deu-se com a Lei n.º 49/2005, 30 de

Agosto. A Portaria n.º 756/2007, de 2 de Julho revoga a Portaria n.º 18/91, de 9 de Janeiro, que regulamentou o n.º 3 do artigo 6.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Após o chamado "período de normalização" (Grácio, 1981, pp. 15-16; Stoer, 1986, p. 64), iniciado com o Primeiro Governo Constitucional, em 1976, procedeu-se então, e, "de uma forma global, a uma reforma do sistema educativo" (Teodoro, 1995) que pudesse acompanhar a evolução do mundo, referenciada anteriormente, assim como o desafio Europeu que se aproximava. Por outro lado, associado a este cenário, surge o aumento da procura da Educação/Formação que, em Portugal, se verificou com um significativo atraso em relação a certos países da Europa e do resto do Mundo (Grácio, *ibidem*) e a valorização dos diplomas (Grácio, *ibidem*). Segundo Torrão (1993, p.29): "o novo tipo de sociedade que a Constituição da República aponta, a Lei de Bases do Sistema Educativo faz corresponder uma nova concepção de escola, consagrando a abertura desta à participação e envolvimento de todos os intervenientes no acto educativo". O Sistema Educativo/Formativo nasce do conceito contemporâneo do Sistema Escolar Português de Ensino Básico e, "enquanto acção social desenvolvida pelo Estado, predominantemente exercido por este ou por este tutelado" (Pires, *ibidem*, p. 1). De acordo com o Artigo nº 73 mencionado na Constituição da República Portuguesa, todos têm direito à "Educação e à Cultura". O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, que contribua para a igualdade de oportunidades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. O Decreto-Lei nº 208/02, de 17 de Outubro, alterado pelo Decreto-Lei nº 213/06, de 27 de Outubro, que aprova a nova orgânica do ME, introduz algumas alterações no âmbito da política nacional, relativa à educação e formação de adultos. Esta política visa a qualificação inicial de jovens, que não pretendem prosseguir estudos, mas inserir-se na vida ativa, como também o desenvolvimento de aquisição de aprendizagens pelos adultos.

O Ministério da Educação criou ainda a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Esta Lei de 2006 criou ainda a Agência Nacional de Qualificação I. P. (ANQ), e definiu a missão e as suas atribuições no Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de

31 de Julho. O Programa do XVII – Governo Constitucional aposta no conhecimento, na qualificação dos Portugueses, na tecnologia e na inovação, na valorização do posicionamento do país no quadro internacional, quer no plano prioritário da União Europeia, quer no plano global, relançando a cooperação externa e valorizando a cultura e língua portuguesa no mundo. Nesta medida Política Educativa, a INO, abriu a todos a possibilidade de atualizar e aprofundar competências e de corresponder aos desafios inerentes à flexibilidade do emprego.

O desenvolvimento de Portugal, e a sua modernização, para o crescimento económico e para a promoção da coesão social, passa pela qualificação da população portuguesa, como é demonstrado por diversos indicadores publicados por várias organizações internacionais e deste modo, verificando-se na prioridade dada às Políticas Públicas em matéria de educação destacando-se: i) a educação de qualidade para todos; ii) a mudança na conceção e organização do Sistema Educativo e dos seus recursos; iii) o enraizamento da cultura e da prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de Educação/Formação. As dimensões estruturantes de uma Política Pública de Educação /Formação de adultos surgem para dar resposta às necessidades e desafios que atualmente se colocam aos indivíduos na sociedade.

4. A apresentação e a análise relativas à Implementação do processo de RVCC à luz da Legislação

São conhecidas e têm sido sistematicamente denunciadas, quer por organizações internacionais, quer por todos os quadrantes dos interesses sociais e económicos portugueses, as consequências cívicas, económicas e sociais que acarreta o predomínio de níveis de escolaridade baixos que caracteriza a população no nosso país. Na verdade, esse predomínio tem-se revelado um problema tão discutido quanto persistente (Capucha, *ibidem*, et. al., p.15).

A articulação entre o Conhecimento e a Política, no contexto da ação: a INO, é fortemente influenciada pela interação dos seguintes fatores: i) os tipos de

conhecimentos mobilizáveis; ii) os tipos de atores diversificados; iii) os modos de regulação. Desta maneira, a configuração de cada um dos elementos depende particularmente (é afetada) pela configuração dos outros elementos. Segundo Barroso e Afonso (*ibidem*):

O conhecimento mobilizado não é o mesmo se as políticas incidirem sobre o currículo, ou a avaliação, ou a formação vocacional, ou se estivermos num sistema de regulação burocrática ou pós-burocrática; ou se os actores envolvidos na definição e aplicação das políticas forem directores, ou professores, ou técnicos da administração, ou autarcas, ou especialistas (Barroso e Afonso, *ibidem*, p. 56).

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO), através do Referencial de Competências-Chave apresenta-se como uma forma de dar resposta aos baixos índices de Escolarização dos Portugueses, através da aposta na qualificação da população com o recurso a quatro vertentes para os adultos: i) o Reconhecimento, Validação Certificação de Competências – RVCC; ii) os Cursos de Educação/Formação de Adultos-EFA; iii) o Ensino Recorrente; iv) as vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação (DL. 357/2007). O processo de RVCC permite aumentar o nível de qualificação escolar (RVCC-Escolar) e profissional (RVCC -Profissional) da população adulta, através da valorização das aprendizagens realizadas fora do Sistema Educativo ou da formação ao longo da vida. Na ANQ o processo de RVCC está enquadrado na INO e permite aumentar o nível de qualificação escolar (RVCC-Escolar) e profissional (RVCC-Profissional) da população adulta, através da valorização das aprendizagens realizadas fora do Sistema Educativo ou de Formação Profissional. Na Educação Extraescolar os seus objetivos gerais, pretendem promover o desenvolvimento e a atualização de conhecimentos e de competências em substituição ou complemento da Educação Escolar. As finalidades dos cursos são as seguintes: i) os Cursos de Alfabetização que visam fundamentalmente combaterem o analfabetismo literal e funcional; ii) os Cursos de atualização que visam o combate ao analfabetismo regressivo e a atualização de

conhecimentos escolares ou outros; iii) os Cursos socioeducativos que visam a formação cultural ou a formação cívica; iv) os Cursos socioprofissional que visam a formação para o ingresso no mercado de trabalho.

Os objetivos gerais do processo de RVCC mencionados nos Suportes Legislativos visam: i) dar oportunidade a todos os cidadãos e, em particular aos menos escolarizados e aos ativos empregados e desempregados, de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida; ii) promover e facilitar percursos de Educação/Formação; iii) promover a (re)construção de projetos pessoais e profissionais significativos. Para a verificação da “prova” (no sentido da Teoria da Individuação de Martuccelli, 2006), os adultos são confrontados no processo de RVCC, com as Áreas Nucleares já referidas no presente estudo: ²³ (Referenciais de Competências - Chave - Ensino Básico que abrange as áreas: i) a Linguagem e Comunicação (LC); ii) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); iii) a Matemática para a Vida (MV); iv) a Cidadania e Empregabilidade (CE)).

5. As Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos: Os Centros de Novas Oportunidades

No que concerne ao conceito de “Políticas Públicas”, e de acordo com Rodrigues²⁴:

(...) uma Política Pública é uma acção concentrada por parte dos poderes públicos, no exercício da boa governação, que visa diminuir ou evitar, consoante os casos, as causas e ou os efeitos que levam a equacionarem como negativo o exercício dos direitos de cidadania e a qualidade de vida de uma população.

²³ (Cf. Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro de 2007).

²⁴ O inventário destes registos teóricos acerca das “Políticas Públicas” decorre dos apontamentos retirados do Seminário ministrado pelo Professor Doutor Luís Rodrigues no Seminário de Políticas Públicas, do Mestrado em Sociologia (26 - 03 - 2009).

As Políticas Públicas Educativas apontam para o desenvolvimento económico e social de toda a comunidade que deverá ser promovido e reconhecido como parte integrante do processo educativo, fomentando formas próprias de organização, criadas para adultos com vista a solucionar os seus problemas quotidianos. Assim, ao se considerar as abordagens às Políticas Públicas Educativas, afiguram-se, por um lado, as que privilegiam o seu tratamento e a construção de “produtos” ou obtenção de “resultados”, e, por outro lado, aquelas que pretendem pôr em evidência o carácter dinâmico do processo formativo. Segundo Ferry (1983) a formação é definida como: “um processo de desenvolvimento individual tendente a adquirir ou a aperfeiçoar capacidades.” (Ferry, *ibidem*, p. 34, citado em Pires, 1996, p. 578).

Desde a década de 90, surge uma nova aposta na educação, sustentada numa ideia da “Qualidade e no princípio Educação/Formação para Todos”, considerando o processo inacabado da Educação Formal e defendendo deste modo a aprendizagem ao *longo da vida*. Como resposta educativa à população adulta, cada vez mais heterogénea, dá-se continuidade com o PNO ao processo de RVCC²⁵ como uma nova modalidade educativa, introduzindo ajustamentos diversificados e experimentando novos modelos pedagógicos e organizativos das escolas, mais especificamente nos CNO²⁶ de todo o país e com outras “Parcerias Educativas”. Neste sentido, procura-se assegurar uma maior articulação e proximidade entre a Educação Formal e o mundo do trabalho, tendo como objetivo principal combater os baixos níveis de literacia e certificação dos adultos que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória.

O PNO parte de um instrumento jurídico-pedagógico capaz de proporcionar uma Educação/Formação dos Adultos, que conduz à “conscientização” (no sentido de Paulo Freire, 1998) das normas, valores no projeto da pessoa ao nível individual e social.

²⁵ O processo de RVCC é criado pela Portaria nº 1082/01, de 5 de Setembro, rectificada pela Presidência do Conselho de Ministros, na Declaração, (Cf. Rectificação nº 20-BD/2001, de 10 de Novembro, pela Portaria nº 286/2002, de 15 de Março, alterada pela Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro, no qual é ainda Aprovado o Regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos CNO.

²⁶ Através da Legislação que Regulamenta os CNO. (cf. Dec. Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro e Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro de 2007).

No presente estudo, numa análise à Legislação relativa ao Programa Novas Oportunidades, destacam-se alguns Instrumentos Legislativos que legitimam o funcionamento dos CNO na RAM. Segundo o Despacho n.º 14753/2008 as finalidades, os objetivos e as metas definidas pelo XVII Governo Constitucional no domínio da qualificação da população encontram-se claramente evidenciados na Iniciativa Novas Oportunidades, enquanto Programa de Ação Governativa com implicações sobretudo no âmbito das Políticas de Educação/Formação Profissional. O referido Despacho define os Centros Novas Oportunidades:

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) são estruturas temporárias que visam responder às necessidades de qualificação da população através do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida e do encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem às necessidades e expectativas de cada adulto (cf. Despacho n.º 14753/2008).

O Despacho referido anteriormente também prescreve que devem funcionar os CNO junto de escolas públicas e privadas, centros de formação e associações de carácter privado que promovam a formação profissional. Refere ainda que “cada CNO, tendo em conta o seu público-alvo, define metas que correspondem ao número de adultos inscritos, o qual pode variar em regra entre os 600 e os 2000 adultos”. A caracterização (situação e público) do mesmo Despacho remete também para a composição da ETPCNO, que se deve constituir em cada CNO de acordo:

Para além de um director e de um coordenador, os CNO dispõem de uma equipa de técnicos com formação de nível superior, os quais exercem as suas funções de reconhecimento, validação e certificação de competências, de encaminhamento para outros percursos formativos, ou ainda funções de formadores. Estas equipas integram também pessoal administrativo e, eventualmente, formador nas diversas áreas profissionais (cf. Despacho n.º 14753/2008).

Enumeradas as atribuições e funções da equipa técnico-pedagógica, assinala-se ainda que, o mesmo Despacho regulamenta novas formas de Gestão e de Recursos Humanos:

Torna-se premente, para satisfação das necessidades educativas, o recurso a contratação de pessoal a afectar aos CNO. Sendo os CNO estruturas temporárias, tendo em conta o elevado nível de tecnicidade e especialidade das funções a exercer, que exigem um particular grau de qualificação e experiência, e a premência da contratação de pessoal para prossecução dos objectivos acima enunciados, afigura -se que esta deverá ser feita em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo, nos termos das alíneas g) e i) do n.º 1 do artigo 9.º da Lei n.º 23/2004, de 22 de Junho.

A Legislação, em estudo, torna-se indispensável para a análise da problemática de investigação relacionada com o processo de RVCC. A abordagem à Educação/Formação de Adultos, apresentada num quadro paradigmático de aprendizagem ao longo da vida valoriza as aprendizagens adquiridas no exterior dos sistemas formais de Educação/Formação e constitui-se como um novo campo de práticas educativas e como objeto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da Educação/Formação de Adultos. Como já se referiu ao apresentar o objeto de estudo, com uma abordagem analítica às diversas perspetivas Políticas Públicas da Educação/Formação de Adultos, a nível Internacional (UNESCO), a nível Europeu (UE) Nacional e Regional (RAM), pretendeu-se nos últimos trinta anos, analisar a influência destes discursos e Políticas Públicas Educativas/Formativas.

CAPÍTULO III

AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

1. Contribuição para um estudo da Motivação: Campo da Psicologia

1.1. O senso comum e as crenças sobre a Motivação

No presente capítulo, apresenta-se uma abordagem global às Teorias da Motivação, e partindo deste suporte teórico pretende-se identificar, por via do discurso e das práticas dos atores locais, as implicações das Políticas Públicas Educativas/Formativas e a forma como são apropriadas e/ou modificadas nos contextos locais. Procura-se conhecer as “motivações” e compreender a ação dos atores locais, nomeadamente a nível dos adultos que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória. Partindo das Políticas Públicas Educativas/Formativas emanadas ao nível macro (global) denominadas as Novas Oportunidades, o objetivo é constatar o seu funcionamento nos CNO e o grau de “motivação” (intrínseca e/ou extrínseca) da ação dos atores do processo de RVCC.

Na verdade, a tentativa de explicar e prever o comportamento humano é tão antiga como o próprio homem, pois desde sempre se questionou sobre as razões que levam um indivíduo a ser ativo e a agir de determinada forma. O termo *motivação*²⁷ vem do latim *movere*, em português significa mover, pôr-se ou estar em movimento. Por que motivo estudar a motivação dos Seres Humanos? Como definir a “motivação”? Os contributos científicos dados pela psicologia revelam que a “motivação” é um processo psicológico que auxilia na compreensão das diferentes ações e escolhas individuais. Processo esse responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para atingir ou realizar determinada ação e objetivos. Os fatores e os processos que dinamizam e direcionam o comportamento e que permitem a sua persistência, isto é, as variáveis motivacionais têm vindo a ser estudadas desde o início do século XX, quando Thorndike introduz o conceito de motivação (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Desde então, dois problemas têm sido levantados relativamente ao conceito de motivação: por um lado, a motivação é um termo usado pelo senso comum,

²⁷(Cf.<http://pt.shvoong.com/humanities/1701127-motiva%C3%A7%C3%A3o-humana-porque-estud%C3%A1-la>, acedido em 06-07-2009)

de forma simplista, confundindo-se com as noções de “motivo”, “intenção”; “desejo”; “expectativa”; “preferência”; “tendência”; “impulso”; “necessidade”; “vontade” e, por outro lado, a “motivação” é um termo utilizado em diversos domínios científicos especialmente em Psicologia, muitas vezes, de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados. Por esta razão, a ciência psicológica procura diminuir a ambiguidade e aumentar o rigor dos conceitos que utiliza, contribuindo para aperfeiçoar o senso comum na forma de compreensão das situações do dia-a-dia. É o caso das denominadas “Teorias Implícitas”, que todos têm sobre a personalidade, a aprendizagem e a “motivação”, que são o resultado do desenvolvimento dos conhecimentos científicos neste domínio, os quais contribuem para clarificar as crenças inadequadas que inicialmente os sujeitos possam ter, como resultado de vivências pessoais ou de um discurso científico anterior menos adequado à análise do real.

No campo da Psicologia da Motivação, a influência que as “Teorias Behavioristas” tiveram sobre as “Teorias Implícitas” da “motivação” está na base da concepção simplista e mecanicista que ainda predomina no discurso do senso comum (Ford, 1992). Com o desenvolvimento da Psicologia como ciência, tem-se demonstrado que o discurso das “Teorias Behavioristas”, apesar de mais acessível ao senso comum, não é adequado à compreensão da complexidade dos processos motivacionais, levando a que o discurso proposto pelas “Teorias Cognitivistas” possam começar a surgir nas “Teorias Implícitas” nomeadamente no domínio educativo quando os professores procuram intervir no sentido de motivar os seus alunos. O Sistema Educativo preocupa-se em formar reprodutores dos saberes, dando pouca atenção à educação pelo prazer (Chabot, 2001) ou de como se fazer algo para ser feliz.

Atualmente a sociedade depara-se com graves problemas de depressão, de suicídio, de droga, de abandono, de indisciplina e de desinteresse dos jovens. A título de hipótese explicativa repare-se no clima de competição existente na sociedade e por mimetismo na escola. No entanto, a problemática da motivação de um adulto não se limita às circunstâncias familiares, ao próprio adulto ou ainda a condições exteriores à sociedade em que se insere. Na verdade, a motivação implica uma combinação de fatores, resultando de um sistema de interações de diversos fatores sociais, familiares e pessoais. Assim, para Assmann (1998, p. 171), “o prazer é uma força dinamizadora da

aprendizagem”. O autor assume desta forma, que “não há motivação sem satisfação e prazer”. Acrescenta ainda que é por esta razão que não se inclui uma pequena reflexão sobre o papel da “inteligência” ou das “inteligências” nos “contextos aprendentes”, (...) “não separando mais o viver do aprender” (Assmann, *ibidem*, pp. 129- 130). Para Dennett (2001, p. 45) “nós, sistemas intencionais, por vezes desejamos o mal - por incompreensão, por desinformação ou por pura loucura - mas faz parte integrante da racionalidade desejar aquilo que se julga bom.”. Deste modo, Reboul (2000, p. 20) confronta a natureza e a cultura, questionando-se: “O homem é homem pelo nascimento ou pela educação?” e salienta que (*ibidem*, p.22) esta dialética entre a educação, a natureza e a cultura poderá ser estudada nos vários campos das ciências, desde as Ciências Humanas, à Antropologia, à Filosofia e à Psicologia. Ainda segundo este autor, se o conteúdo da educação é variável, a necessidade de ser educado é universal, porque ela é inerente ao homem.

A natureza humana é o que exige ser educado e é também o que faz que a educação não seja tudo. Inversamente, se a educação não pode tudo, não se pode ser nada sem ela. Complementando a reflexão, este mesmo autor refere que (Reboul, *ibidem*, p. 24): “a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal”. Corroborando ainda com o mesmo autor não há diploma na humanidade que considere concluída a educação.

2. A Análise comparativa das diversas Teorias da Motivação

A lição é simplesmente esta: a experiência mostrou-me que as pessoas têm fundamentalmente uma orientação positiva (Carl Rogers, 2009, (reedição), p. 50).

A literatura científica tem procurado definir critérios que permitam uma análise comparativa das diversas Teorias da Motivação. Este esforço de sistematização tem permitido distinguir entre grandes grupos ou conjuntos de teorias.

A partir de uma retrospectiva histórica, (Madsen, 1974, citado em Jesus, 2000, p.144), apresenta cinco conjuntos de Teorias da Motivação: “as etológicas”, “as behavioristas”, “as psicanalíticas”, “as humanistas” e “as cognitivistas”. A Etologia tem contribuído para a recuperação da noção de homem como um ser biopsicossocial, abandonando a conceção insular do homem, que dominou as ciências humanas (inclusive algumas áreas da Psicologia) na primeira metade do século XX, que “isola” o homem da natureza e o coloca em oposição a esta. Assim, para a conceção etológica, o ser humano é biológico, cultural e social.

A perspetiva “behaviorista” continua a ter o seu impacto ao nível do discurso do senso comum pelo discurso simplista que apresenta. Para os “behavioristas rígidos”, o comportamento é o resultado direto e imediato da situação em que ocorre, o que se pode traduzir pela fórmula “S-R”; (estímulo/resposta) outros consideram a intervenção de variáveis organísticas intermédias, apresentando a fórmula “S-O-R” (estímulo, objeto, resposta). Todavia, os “cognitivistas” consideram os processos cognitivos como variáveis mediadoras do comportamento, o que se traduz na fórmula “S-C-R” (estímulo, comportamento, resposta) (Jesus, *ibidem*, 163). Da mesma forma, a perspetiva psicanalítica, desenvolvida por Freud, continua ainda a constituir uma corrente que, embora pseudocientífica, tem impacto no discurso do senso comum pela mística da sua linguagem que parece explicar tudo (Bühler, 1962, p. 142). Quanto à linguagem etológica ou da biologia do comportamento, nascida no âmbito da Zoologia, embora não seja adequada para a análise da motivação humana, continua a ter impacto na atividade científica em Psicologia, através da designada “Psicologia Animal”, constituindo fonte de trabalhos realizados neste domínio científico (Alferes, 1986, citado em Jesus, *ibidem*).

A perspetiva “humanista” defende uma “teoria positiva” da motivação humana, propondo o estudo do que é especificamente humano, nomeadamente as necessidades de autorrealização (Sprinthall & Sprinthall, *ibidem*, p. 508). No entanto, esta teoria tem sido criticada por considerar apenas uma amostra seletiva da população, isto é, apenas

os sujeitos com sucesso ou os que funcionam ao nível da sua autorrealização (Bühler, *ibidem*, p. 129). Além disso, a pouca preocupação com o rigor científico, de acordo com uma conceção hermenêutica de ciência, é outra crítica apontada.

Na perspetiva dos teóricos humanistas, o ser humano não é independente das circunstâncias que o envolvem, visto que possui a capacidade inata de assumir o controlo da sua vida e de promover o seu próprio desenvolvimento por meio de capacidades exclusivamente humanas de escolha, criatividade e autorrealização. Nesta visão, o adulto deve ter mais responsabilidade para decidir o que quer aprender e para ser mais independente e auto orientador certo da sua aprendizagem. A tarefa de aprender traduz-se por um processo cognitivo e não apenas pela aquisição de mecanismos de estímulo-reação/resposta (behaviorista). Contrariamente à aprendizagem “cognitivista” até então praticada em que os conhecimentos a adquirir eram apresentados ao educando como metas pré-estabelecidas, às quais se esperava que o mesmo se adaptasse e se conformasse, os “humanistas” defendem o aprender como um processo de construção pessoal, na medida em que o educando no seu processo de crescimento adquire experiência com a condição de se lhe deixar livre a iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de autorrealização e autoavaliação, num processo de se tornar pessoa.

O “Tornar-se Pessoa” é assim a chave do processo de aprendizagem, na visão “humanista”. A aprendizagem é um processo pessoal, de carácter vivencial, no centro, da qual está a pessoa enquanto ser que pensa, sente e vive. Deste modo, a perspetiva “humanista” não exclui os aspetos emocionais, antes pelo contrário, considera-os determinantes para o que se retém e para o que se aprende de tal forma que o desenvolvimento social e emocional do adulto é tão importante como o desenvolvimento intelectual ou cognitivo. Como condições promotoras deste tipo de aprendizagem os “humanistas” defendem um clima de total liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade e empatia. Os princípios psicopedagógicos que procedem desta teoria e a influência sobre o processo de ensino aprendizagem resumem-se da

seguinte forma²⁸: i) a ênfase é dada à aprendizagem numa perspetiva de desenvolvimento da pessoa humana e não ao ensino propriamente dito; ii) a aprendizagem centra-se no adulto/adulto, atendendo às suas necessidades, vontades, sentimentos e não no professor, nos objetivos bem definidos ou nos conteúdos programáticos; iii) o objetivo consiste em desenvolver no educando a responsabilidade pelo autoaprendizagem, bem como um espírito de autoavaliação; iv) a aprendizagem centra-se em atividades e experiências significativas para o educando, procurando desenvolver as relações interpessoais, empáticas no interior do grupo, ensinando a sentir e não apenas a pensar, ensinando a aprender, procurar criar uma atmosfera emocional positiva que ajude o educando a integrar as novas experiências e as novas ideias; v) a atividade de aprendizagem é orientada para um processo de descoberta autónomo e refletido, a necessidade de implementar um Sistema Escolar que permita a consecução destes objetivos. Nesta linha de pensamento, o professor assume um papel de facilitador do processo de aprendizagem, pondo de parte o tradicional papel de fornecedor de conhecimentos. Neste sentido, o professor tem de possuir um determinado perfil: ser genuíno, positivo, empático, respeitador, que seja também ele próprio um aluno capaz de criar um bom ambiente isento de excesso de energia/tensões, enfim de ajudar os outros a aprender. Alguns dos métodos apropriados para facilitar este tipo de aprendizagem são: i) o ensino individualizado; ii) as técnicas de trabalho de grupo: discussões, debates, painéis, simulações, jogos de papéis e resolução de problemas.

A noção de desenvolvimento pessoal, que surgiu nos anos 1950-1960, tem origem no conceito de *Tornar-se Pessoa*, apresentado por Carl Rogers (1961). Estas noções, por um lado, traduzem-se na convicção de que o ser humano tem a capacidade de tomar consciência da sua experiência, avaliá-la, verificá-la, corrigi-la; e, por outro lado, exprime a tendência inerente ao desenvolvimento para a maturidade, ou seja, para a autonomia e para a responsabilidade que o homem terá de se confrontar no dia-a-dia e na sociedade em que está inserido. Maslow (1908-1970), defensor da perspetiva “humanista”, desenvolveu a Teoria da Motivação centrada no conceito da autorrealização. A motivação permite, segundo os estudos científicos apresentados, o

²⁸ (Cf. <http://grupo1supervisao2008.wdfiles.com/local--files/forum:thread/Teoria%20Humanista>, acedido em 10 de Julho de 2009).

desenvolvimento máximo dos potenciais de cada ser humano e deste modo cada pessoa atinge a autorrealização na medida em que procura atualizar os seus potenciais.

A Abordagem Centrada na Pessoa, (ACP) defendida por psicólogos e até pedagogos, tem sido uma ação ao longo deste século, um contínuo empenho no caminho da liberdade e da libertação das forças interiores “Self” do ser humano na capacidade de se enfrentar a si mesmo e ao outro.

Carl Rogers (*ibidem*) apresentou as suas oposições aos conceitos deterministas e mecanicistas do ser humano, procurou fundamentar-se nas Filosofias Humanistas Existenciais e recorreu ao Método Fenomenológico de Pesquisa²⁹. O autor opôs-se à teoria behaviorista de B. F. Skinner de que o homem nasceria como uma máquina e que a sua personalidade seria moldada pelo meio através de repetições e condicionamentos. Segundo Carl Rogers (*ibidem*), todos os homens são bons na sua essência. Defende ainda que tudo o que o indivíduo aprende deveria ser organizado no sentido do indivíduo para o meio. Assim, para o autor a questão é saber se é permitido que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo:

(...) que o indivíduo traz dentro de si a capacidade e a tendência latente se não evidente, para caminhar rumo à maturidade. (...) É a necessidade que se faz evidente em toda a vida orgânica e humana - de expandir, estender, tornar-se autónoma, desenvolver, amadurecer – a tendência de expressar e activar todas as suas capacidades do organismo, ao ponto em que tal activação aprimore o organismo ou a pessoa. Essa tendência pode tornar-se profundamente oculta sob camadas de defesas psicológicas incrustadas que se sobrepõem; pode estar escondida atrás de fachadas elaboradas que negam a sua existência; porém acredito que ela existe em cada

²⁹ É um método que é puramente descritivo e que pretende esclarecer os fundamentos do conhecimento quotidiano. Para Carl Rogers, (2009 (reedição)) cada pessoa possui em si mesmo as respostas para as suas inquietações e a habilidade necessária para resolver os seus problemas. Por isso o sentimento de pena e o determinismo seriam uma maneira de negar a capacidade de realização de cada indivíduo.

indivíduo, e aguarda apenas pelas condições apropriadas para ser libertada e exprimida (Carl Rogers, 2009, (reedição) pp. 59 – 60).

Na mesma linha de uma psicologia humanista Maslow (1908-1970, citado em Jesus, *ibidem*, p. 30) refere que se consagram cinco estádios relacionados com a satisfação de cinco tipos de necessidades que o homem necessita de ver satisfeitas: i) as Necessidades fisiológicas; ii) as Necessidades de segurança; iii) as Necessidades sociais; iv) as Necessidades de reconhecimento; v) as Necessidade de autorrealização.

O ser humano é um ser de necessidades. Nesta direção, o comportamento humano é pautado pela satisfação dessas necessidades durante as fases do seu desenvolvimento. Defendem os cientistas sociais, sobretudo os psicólogos, que necessidades humanas não são naturais, precisam ser criadas, inventadas pelo homem. A Teoria da Motivação visa orientar os motivos humanos, tentando explicitar o comportamento observado numa forma de linguagem inteligível no campo real do homem, através da escrita. Como ser humano, o homem possui tanto a capacidade de construir como a de destruir; assim é muito importante para ele entender um pouco os instintos que o levam a destruir, impedindo a continuidade do processo de construção de sua vida. Conhecendo-se cada vez mais elementos que explicam o comportamento humano, pode-se ter uma maior amplitude de possibilidades que ajudem o homem a conciliar seus desejos internos com os limites que o meio externo lhe impõe, conciliando seus interesses sem desrespeitar os interesses dos demais seres humanos. Assim, o ser humano pode ter uma vida psíquica mais saudável, à medida que toma consciência de seus instintos inconscientes. Ao construir a sua Teoria da Motivação, Maslow (*ibidem*) baseou-se no espírito do seu tempo. *Zeitgeist* que reinou na sociedade moderna dos séculos XX e XXI, onde o espírito que busca o progresso da ciência, quis explicar o extraordinário, quer saber sobre o futuro, não se conforma em não conseguir explicação para alguma coisa. Valoriza o novo e desconsidera o conhecido e habitual. Valoriza o futuro e desprestigia o passado, a tradição. Só é possível partir para o extraordinário, passando-se pelo ordinário.

A tecnologia só tem valor humano se for utilizada para o bem da vida e da natureza. A vida é um dom que não pode ser explicado completamente, os homens

podem explicar seus comportamentos, porém, não a vida. Maslow (*ibidem*) defende que para que as pessoas sintam a necessidade de preservar a vida e a qualidade de vida, melhorando suas condições, elas precisariam ter as suas necessidades básicas satisfeitas. Ora, a falta dessas necessidades básicas asseguradas provoca doenças, mas a sua presença evita a doença e a sua restauração, mantém a pessoa sadia física e mentalmente. As pessoas precisam de estar bem alimentadas, ter uma habitação adequada, ser aceites em seu “habitat”, sentirem-se amadas e úteis para que possam autorrealizar-se e pensar em crescimento. A pessoa necessita de ter bem-estar para que possa pensar no bem-estar das outras. O ser humano possui uma capacidade de comunicar exclusiva a linguagem, esta que pode ser realizada no campo imaginário, no campo simbólico e no campo real. Assim, as motivações para o crescimento e melhoria das condições de vida são essenciais ao desenvolvimento humano para que as “pulsões de vida” da humanidade não se deixem superar pelas “pulsões de morte”. No quarto nível na hierarquia das necessidades denominada a “necessidade de reconhecimento”, é assim justificada num patamar em que o ator sente necessidade de “estima e reconhecimento”, isto é, precisa que os outros o vejam com prestígio e poder. Ele precisa de se sentir com influência no meio onde se move, de saber que a sua voz é ouvida com respeito e consideração. Naturalmente que nem todos os indivíduos chegam a atingir este grau de realização geralmente relacionado com o “estatuto social”, mas quando lhes são proporcionadas oportunidades evidentemente que as agarram durante os seus percursos profissionais e pessoais ao longo das suas trajetórias de vida.

Apesar da alternativa “cognitivista” ser considerada a mais adequada para a construção da Psicologia como ciência e para a clarificação dos problemas do dia-a-dia segundo Abreu (1990), a “revolução cognitivista” permitiu a “superação da dessubjectivação dos processos psicológicos” e o início do “terceiro momento de cientificação da Psicologia”, todas as outras perspetivas da “motivação” continuam a ter o seu impacto na linguagem utilizada no “senso comum” e, em certas situações, na atividade de investigação científica realizada em Psicologia.

3. A “Inteligência” ou “Inteligências” e a Motivação: Que Relação?

A vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que altera e onde nada está fixado

(Carl Rogers, 2009, (reedição), p.51).

Dweck & Bempechat (1983) afirmam que “inteligência” exerce uma influência enorme na motivação para a aprendizagem, (citado em Boruchovitch, 2001, p. 96) constatarem a existência de dois tipos de teorias pessoais sobre a inteligência: a teoria da inteligência como uma “entidade” e a concepção “incremental da inteligência”. A primeira, assumindo que a inteligência tem uma “natureza estável e fixa do indivíduo”, que a sua presença em maior ou menor quantidade irá determinar em maior ou menor grau, respetivamente, o sucesso da pessoa. Neste tipo de concepção de “inteligência”, o papel do esforço como um meio de reverter os fracassos é minimizado. Por oposição, a visão “incremental da inteligência” defende que a inteligência poderá ser desenvolvida pelo esforço e pela prática. Esta visão segundo Stipek (1993) está mais relacionada com tarefas específicas e advoga a ideia que a capacidade numa área não é necessariamente relevante noutras áreas. Facilmente se percebe que as “teorias implícitas da inteligência” assumem como uma “entidade”, não alterável pela experiência, exerçam um grande impacto na motivação, visto ser a autocompetência percebida como forte determinante da “motivação intrínseca”. Tanto o “*locus* de controlo interno”, como as “expectativas de autoeficácia” ou o “*locus* de causalidade” focalizam as crenças dos adultos para as suas capacidades. Face à diversidade de definições, referentes à “inteligência” referem os investigadores sociais que estas variam de acordo com as diferentes correntes da Psicologia, pode dizer-se que, em geral, a “inteligência” é vista como a capacidade ou o conjunto das capacidades que permitem ao indivíduo aprender, resolver problemas e interagir com sucesso no ambiente, havendo pouco consenso relativamente à “natureza” e “estrutura da inteligência”.

Durante muito tempo, defendeu-se que a inteligência, por ser influenciada pela presença de aspetos geneticamente determinados, não seria maleável e modificável pela experiência. Segundo Almeida (1992) considera-se cada vez mais que a “inteligência humana” não só é altamente treinável/educável, mas, também, é extremamente sensível à qualidade das intervenções educacionais, podendo falar-se de uma relação alternativa entre a “educação e a inteligência”. Estas “teorias da inteligência” ao influenciarem o senso comum poderão condicionar o sistema de crenças dos indivíduos, ajudando a elevar o seu nível motivacional.

A Psicologia Cognitiva, baseada na “Teoria do Processamento da Informação”, vem cada vez mais analisando a relação entre a “motivação” para a aprendizagem e “as crenças” que o indivíduo tem sobre a sua própria capacidade, defendendo a ideia que a “motivação intrínseca” para a aprendizagem é altamente determinada pelo sistema de crenças pessoais (Boruchovitch, *ibidem*). Os modelos de processamento da informação, assentes no faseamento entre a receção de informação, o seu tratamento e a resposta/produto (*input/output*), são mais utilizados na descrição da inteligência. Por norma, tais modelos requerem componentes estruturais como a “Memória a Curto-Prazo” (MCP), e a “Memória a Longo-Prazo” (MLP) assim como a receção sensorial e as componentes funcionais (processos, estratégias, transformações). Assim, para Dennett (2001):

O meio ambiente contém uma profusão imensa de informação, muito mais informação do que aquela que um anjo cognitivo poderia usar. Por isso, os mecanismos de percepção, concebidos para ignorar a maior parte do fluxo dos estímulos, concentram-se na informação mais útil e mais fidedigna (Dennett, *ibidem*, p.111).

Tratando-se da aprendizagem, o interesse do sujeito pelo estímulo, o sentido que lhe é dado, assim como uma perspetiva temporal futura ativa e realista (Nuttin, 1979) promovem uma maior retenção dos protótipos na MLP. Quanto à abordagem

cognitivista da inteligência, com preocupações ou incidência na análise da base neurológica da cognição, é de referir os estudos centrados numa ligação muito estreita entre determinadas zonas encefálicas e o processamento da informação, tal como defende de Gardner (1997) com a “Teoria das Inteligências Múltiplas”. Gardner (*ibidem*) parte do princípio que no sistema neurológico existem mecanismos de processamento de informação adequados ao tratamento de tipos específicos de informação que o indivíduo encontra nos diversos meios (família, escola). O autor fundamenta a “Teoria das Inteligências Múltiplas” nos resultados dos estudos empíricos que fez com crianças normais e sobredotadas, assim como com pacientes adultos atingidos por lesões cerebrais. Para Gardner (*ibidem*), é legítimo admitir a existência de oito inteligências, a saber: i) linguística; ii) musical; iii) lógico matemático; iv) espacial; v) quinestésico-corporal; vi) intrapessoal; vii) interpessoal; viii) naturalista.

O “Projecto Spectro” reconhece que o reportório das capacidades humanas vai muito para além da estreita faixa de capacidades em que as escolas tradicionalmente se concentram. Dennett (*ibidem*) conduz-nos, através das suas “criaturas gregorianas”³⁰, a um outro conceito de inteligência cinética através do papel da informação na criação de desempenhos inteligentes. Os instrumentos resultantes da cultura, na qual o indivíduo se insere, são:

(...) um sinal de inteligência com dois sentidos: não só requerem inteligência para serem reconhecidos e conservados como tal (para não falar em fabricá-los), como também conferem inteligência àqueles que têm a sorte de lhes ter sido dado um instrumento (Dennett, *ibidem*, p.119).

³⁰ Por homenagem ao psicólogo inglês Richard Gregory, proeminente teórico do papel da informação (a que chama Inteligência Potencial) na criação de desempenhos inteligentes (a que chama inteligência cinética).

Para quê inventar a roda, se ela já está inventada? Esta questão conduz à ideia darwiniana de que a conceção é dispendiosa, mas a cópia não. Já havendo sido concebidos padrões com sucesso, disponibilizados pela cultura, é a esses que os sujeitos se recorrem de entre os instrumentos mais importantes, referindo as palavras (instrumentos mentais). Estas “criaturas gregorianas” dão um enorme passo em frente na “habilidade mental”, pois beneficiam da experiência das outras, explorando a sabedoria contida nos instrumentos mentais que os outros inventaram, melhoraram e transmitiram; “aprendem a pensar melhor sobre o que devem pensar a seguir” (Dennett, *ibidem*, p. 120). Salovey e Mayer (1989; 1993) definem a inteligência emocional deste modo:

“Como um tipo de inteligência social que envolve a habilidade de gerir e discriminar as próprias emoções e as emoções dos outros, bem como o de instrumentalizar as informações provenientes dessas emoções para orientar a acção e o pensamento, resolver problemas e, sobretudo para regular o próprio comportamento (Salovey e Mayer, citado em Boruchovitch, *ibidem*, p.108):

Os autores Salovey e Mayer (*ibidem*) descrevem as “emoções” como sendo processos organizados de carácter adaptador e que, em geral, representam respostas do indivíduo a acontecimentos internos, externos, positivos ou negativos. Consideram equivalentes os conceito de “inteligência emocional” ao “conceito de inteligência intrapessoal” de Gardner (*ibidem*). Goleman, *ibidem* p. 56) defende que a aptidão emocional é uma meta-habilidade que determina o modo melhor ou pior como o ser é capaz de usar outras capacidades que possa ter, incluindo o intelecto puro. Assim, a relação entre as pontuações dos testes e este tipo de êxito é mínima comparada com a totalidade de outras características. E estas “outras características”, constituindo a “inteligência emocional”, são apontadas por Goleman (*ibidem*):

(...) a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança (...) (Goleman, *ibidem*, p.54).

O “QI” para alguns autores não pode ser substancialmente alterado pela experiência ou pela educação, mas “as competências emocionais cruciais podem sem dúvida ser apreendidas e aperfeiçoadas pelas crianças, se as ensinarem” (Goleman, *ibidem*, p. 54). É claro que estes retratos são, evidentemente, extremos, dado que cada um de nós possui simultaneamente “inteligência cognitiva” e “inteligência emocional”. No entanto, das duas, a “inteligência emocional” é aquela que mais contribui para as qualidades que nos tornam plenamente humanos. Difícil é separar estas duas competências, pois todos misturam o intelecto e a acuidade emocional. “Todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (Damásio, 2000, p. 157).

Todavia, os sociobiólogos destacam a “proeminência do coração sobre a cabeça” em momentos cruciais quando conjecturam a respeito das razões que terão levado a evolução a dar à emoção um papel tão central na psique humana. As emoções afirmam, guiam quando é necessário enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto. “Emoção” é um termo, cujo significado preciso tem vindo a ser objeto de controvérsia entre psicólogos e psiquiatras, e que desde há muito se encontra referida na mais vasta bibliografia, desde Aristóteles a Sartre, passando por Espinosa, Pascal, Descartes, Hume, Hobbes, Locke, e tantos outros autores. Segundo Goleman (*ibidem*, p.310) a “emoção” poderá ser definida “como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a acção”. Todas as emoções são essencialmente impulsos para agir. O facto que as emoções conduzem à ação é bem evidenciado pelos animais e pelas crianças: só entre os adultos “civilizados” é que se encontra tantas vezes essa grande anomalia (Goleman, *ibidem*, p. 28). Cada emoção prepara fisiologicamente o corpo para um tipo de resposta muito diferente. As

tendências biológicas para agir foram moldadas ao longo da evolução e são no em cada momento pelas experiências vividas e pela cultura. A aptidão emocional é uma meta-habilidade que determina o modo melhor ou pior como o ser humano é capaz de usar incluindo o intelecto puro.

4. As Teorias da Motivação: Perspetivas

4.1. A Teoria Cognitivista

As “teorias cognitivistas” consideram que “o princípio básico do funcionamento dos motivos não é, pois, o da redução da tensão ou do restabelecimento do equilíbrio homeostático, mas o da persistência da tensão ou da homeoquinésia” (Abreu, 1980, p. 180). Segundo Weiner, (1972, p. 9), “actualmente, a quase totalidade dos autores rejeita a perspectiva mecanicista da motivação”.

A relação com o mundo constitui uma exigência imprescindível para o desenvolvimento e funcionamento do sujeito e não uma mera fonte de descarga da tensão para restabelecer o equilíbrio interno. Segundo Abreu, (*ibidem*):

(...) a organização sequencial das actividades intermédias é dinamicamente sustentada pela persistência de tensão da tarefa, modalidade de funcionamento dos motivos que caracteriza melhor a motivação humana do que o mecanismo biofisiológico da redução da tensão ou do restabelecimento do equilíbrio homeostático (Abreu, 1982, p. 339).

Estas duas perspetivas também coincidem na tentativa de explicar o comportamento em função de experiências passadas, negando a perspetiva temporal de futuro no comportamento presente.

No âmbito das concepções mecanicistas, o sujeito é passivo e reativo (Bigge, 1987) sendo o seu comportamento motivado por reforços externos (“motivação extrínseca”), enquanto, segundo as concepções cognitivistas, o sujeito é considerado

como agente ativo e seletivo do próprio comportamento, cujos motivos “intrínsecos” dependem apenas de “reforços” internos (Sprinthall & Sprinthall, *ibidem*, p. 507). O sujeito é capaz de estruturar o comportamento em função de metas a atingir, devendo os agentes educativos reconhecer a sua autonomia e responsabilizá-lo pelo seu comportamento. Quanto aos fatores afetivos e emocionais, Weiner (*ibidem*) defende que uma “teoria da motivação” deve incluir as “emoções”, chamando a atenção para a limitação das posições defendidas pelos “behavioristas” e “psicanalistas”, ou para o “esquecimento” de muitos “cognitivistas”.

4.2. O Modelo Expectativa -Valor da Motivação Humana

Não são os estímulos que causam a ação, mas os objetivos ou metas pessoais, uma vez que o sujeito pode antecipar situações em relação às quais perspetiva o alcance de determinadas metas que podem permitir a sua realização pessoal.

A introdução da “variável expectativa” permite enfatizar a dimensão de futuro do comportamento humano, superando a “perspectiva behaviorista e psicanalítica” que apenas considerava o passado – presente como fator de comportamento. Para os defensores do “modelo expectativa”, os autores consideram que o comportamento é orientado para metas, sendo o comportamento escolhido, bem como o esforço e a persistência do sujeito, em função do valor dessas “metas” e da “expectativa” que esse comportamento permitirá alcançar.

Quanto maior for a “expectativa” do sujeito na meta que será alcançada e maior o valor de incentivo dessa meta, maior a tendência motivacional para o empenhamento no comportamento apropriado. Reconhecem a importância quer dos resultados “intrínsecos”, quer dos resultados “extrínsecos”, isto é, não sobrevalorizam à partida qualquer destes resultados, pois as metas ou os resultados a atingir são estipulados pelo sujeito, bem como o valor que este lhes atribui (Mowday, 1982).

4.3. A Teoria do Campo de Lewin

O modelo "expectativa-valor" foi apresentado no âmbito da "Teoria do Campo de Lewin" (1935), através dos conceitos de "valência", "potência" e "tensão". Os dois primeiros termos significam, respetivamente, o "valor e a expectativa das metas", enquanto o último pretende substituir o conceito de "impulso", traduzindo uma nova conceção dos motivos, isto é, integrando o princípio da homeoquinésia. Esta teoria foi relevante no desenvolvimento da corrente cognitivista em Psicologia, salientando a importância do contexto ou da situação, em que ocorre o comportamento.

Um dos conceitos chave da "Teoria de Lewin" é o de "espaço de vida" (...) pessoa e meio formam um todo, um campo, um espaço vital" (Lopes, 1992, p. 26). Este "espaço" é entendido como um conjunto de acontecimentos que influenciam o comportamento do sujeito num dado momento. Só se pode entender e explicar o comportamento de um indivíduo por referência à situação em que ele ocorre e à pessoa que o realiza. O conceito de "espaço de vida" tem também sido designado por "campo psicológico", significando o "mundo próprio do sujeito", incluindo o próprio e todos os sujeitos, objetos e acontecimentos, ausentes e presentes, com os quais o sujeito já entrou, entra ou deseja entrar em relação (Abreu, 1978). Para além do conceito de "espaço de vida", Lewin (*ibidem*) introduziu um outro conceito fundamental para a compreensão do comportamento e do desenvolvimento humano, o de "campo de forças". O comportamento humano, em geral, ou a tomada de decisão, em particular, é dinamizado pelo estado de tensão do sujeito no sentido de satisfazer uma sua necessidade, enquanto a orientação preferencial do comportamento é função da valência das alternativas. Assim, no "campo psicológico", há alternativas com valência positiva que levam à aproximação do sujeito e alternativas com valência negativa, que levam ao afastamento do sujeito. A decisão do sujeito resulta do balizamento das alternativas possíveis.

4.4. A Teoria da Motivação para a Realização de Atkinson

A "Teoria da Motivação" para a "Realização de Atkinson" (1978) constitui igualmente uma das principais referências no âmbito dos "Modelos Expectativa-Valor".

Nesta teoria, é acentuada a importância da personalidade nos processos motivacionais, procurando explicar como os sujeitos diferem na disposição para se empenharem no sentido de atingirem certos fins ou metas. Esta teoria procura estimar os determinantes da direção, magnitude e persistência do comportamento em tarefas, em que a realização do sujeito possa ser avaliada, por si próprio ou por outros relativamente a certos padrões de excelência, como um sucesso ou como um fracasso, com as consequentes emoções de orgulho ou de vergonha, respetivamente. O comportamento, orientado para a realização, é o resultado do “conflito” entre duas grandes tendências, “a tendência para alcançar sucesso” ou de aproximação e a “tendência para evitar o fracasso”, ou de afastamento. A tendência para alcançar o sucesso é função do “motivo para alcançar sucesso”, da “probabilidade subjetiva” de que o empenho será seguido de sucesso e do “valor de incentivo” do sucesso, enquanto a tendência para evitar o fracasso é função do “motivo para evitar o fracasso”, da “expectativa de fracasso” e do “valor negativo do fracasso” para o sujeito.

4.5. A Teoria da Aprendizagem Social de Rotter

A “Teoria da Aprendizagem Social” pretende explicar e prever as escolhas que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas de comportamento. Rotter (1954) considera que o comportamento é orientado para metas, rejeitando o mecanismo homeostático de funcionamento dos motivos. Simultaneamente postula, tal como Lewin (*ibidem*), que a unidade de investigação para o estudo da personalidade é a “interacção entre o sujeito e o seu ambiente significativo”. Um dos conceitos fundamentais da “Teoria de Rotter” (*ibidem*) é o de “situação psicológica” que representa o significado subjetivo do ambiente, onde os determinantes individuais e ambientais são indissociáveis e interdependentes (Rotter, 1957; citado em Jesus, 2000, p.181). Segundo Rotter (*ibidem*), a probabilidade de ocorrência de um determinado comportamento é função da “expectativa” de que esse comportamento permitirá alcançar um certo resultado e do “valor de reforço” desse resultado para o sujeito. É de relevar que o conceito de “reforço” aqui utilizado é diferente daquele que é apresentado pelos “behavioristas” o efeito do “reforço” não é considerado automático, mas sim

dependente das “expectativas” do sujeito em o alcançar e da forma como ele percebe a relação entre o seu comportamento e esse “reforço” (Barros, 1989).

A “expectativa” de que um determinado comportamento permitirá alcançar uma determinada meta depende fundamentalmente das “expectativas específicas”, baseadas na experiência anterior relativamente a uma mesma situação e de “expectativas generalizadas”, baseadas em experiências paralelas. Distinguem-se três tipos de “expectativas” generalizadas na Teoria de Rotter (Silva, 1993; citado em Jesus, p.184), as do “êxito” (crenças na obtenção de um determinado resultado), as de “resolução de problemas” (crenças na possibilidade de resolução de problemas) e as de “controlo dos resultados” (crenças na obtenção de um dado resultado a partir de um certo comportamento). O conceito de “expectativas generalizadas de controlo dos resultados” ou “*locus* de controlo” é o mais desenvolvido desta teoria. O sujeito interno situa o “lugar de controlo dos resultados” em si próprio, enquanto o externo o situa fora de si.

A história pessoal é a determinante mais relevante do “*locus* de controlo”, uma vez que o sujeito que verifica que os resultados obtidos dependem do seu comportamento, aprende a esperar que os resultados sejam contingentes com o seu comportamento; por outro lado, o sujeito que, no passado constatou que o seu comportamento foi geralmente irrelevante para os resultados obtidos, aprende a esperar que o seu comportamento tenha pouca importância (Maes & Anderson, 1985, citado em Jesus, *ibidem*, p. 189). Diversas variáveis pessoais influenciam o “*locus* de controlo”, nomeadamente a idade e o sexo, tendo-se verificado que o “*locus* de controlo” é mais interno em sujeitos com mais idade e do sexo masculino (Dyal, 1984, citado em Jesus, *ibidem*, p.189).

Findley e Cooper (1983, citado em Jesus, *ibidem*) realizaram uma meta-análise de 98 estudos, concluindo que, em geral, os alunos com “expectativas de controlo interno” obtêm melhores resultados escolares, comparativamente com aqueles que apresentam “expectativas de controlo externo”. Os *sujeitos mais internos* sentem-se mais motivados para a realização (Findley e Cooper, 1983, *ibidem*), apresentam menos sintomas depressivos (Evans & Wanty, 1979, *ibidem*), esforçam-se mais após situações de insucesso (Weiss & Sherman, 1973, *ibidem*), são mais capazes de superar situações de *stress* (Anderson, 1977, *ibidem*) e empenham-se mais no trabalho (Dailey, 1978,

ibidem). Sendo a história pessoal a determinante mais relevante do “*locus* de controlo”, o adulto procura desenvolver estratégias de aprendizagem que lhe permita obter sucesso.

4.6. A Teoria da Autoeficácia de Bandura

Esta teoria está relacionada com os “Modelos Expectativa – Valor”, tendo em conta a ênfase que coloca no conceito de “expectativa”. Segundo esta teoria, os processos cognitivos têm um papel fundamental na aquisição e na retenção de novos padrões de comportamento. Inclusivamente pressupõe-se que as “expectativas” sobre o resultado exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado em si. As mesmas consequências podem aumentar, reduzir, ou não ter efeitos no comportamento, consoante o sujeito acredite ou não que essas consequências sejam contingentes ao seu comportamento.

Daí que se enfatize que as “expectativas de eficácia pessoal” não atuem independentemente dos fatores situacionais e disposicionais, defendendo o “determinismo recíproco”, em alternativa ao “determinismo situacional” da “perspectiva behaviorista” ou ao determinismo pessoal da “perspetiva humanista” (Bandura, 1981, p. 158). A “Teoria de Bandura” (*ibidem*) concebe o mecanismo de funcionamento dos motivos, segundo o princípio de homeoquinésia ou da persistência da tensão, uma vez que considera que o sujeito, ao atingir um determinado nível de desempenho, deixa de estar satisfeito com esse nível, perspetivando o alcance de padrões mais elevados. Através da antecipação da satisfação proporcionada pelo alcance dos objetivos, os sujeitos criam autoincentivos para persistir no seu esforço até que o desempenho atinja os padrões definidos previamente. Esta teoria salienta também a importância dos mecanismos de “aprendizagem social”, enfatizando os “processos de modelação”. É através da observação do comportamento dos outros que o sujeito forma uma conceção de como certos padrões de comportamento são executados, podendo esta representação servir como guia para ações que o sujeito venha a desenvolver no futuro. Acrescente-se, todavia, que a conceção do comportamento apropriado para certas situações é construída mais a partir da observação e avaliação dos efeitos do próprio comportamento do que a partir dos exemplos fornecidos pelos outros sujeitos. Embora

próxima dos “Modelos de Expectativa-Valor”, a “Teoria de Bandura” apresenta algumas diferenças, ao distinguir entre “expectativas de resultado” e “expectativas de eficácia”. As primeiras dizem respeito à contingência entre um dado comportamento e um determinado resultado aproximando-se da noção de “expectativa de controlo” de Rotter (*ibidem*), enquanto as segundas se referem ao grau em que o sujeito espera ser capaz de realizar de forma competente esse comportamento requerido para alcançar os resultados.

As “expectativas de eficácia” são colocadas entre o sujeito e o comportamento, sendo “as expectativas” de resultado colocadas entre o comportamento e o resultado (Jesus, *ibidem*, p. 195). Ambas as “expectativas” influenciam o comportamento, uma vez que um sujeito pode ter a “expectativa” de que um determinado resultado valorizado será obtido a partir de um determinado comportamento, mas só atuará no sentido de alcançar esse resultado se esperar conseguir realizar com eficácia esse comportamento, isto é, se a sua crença pessoal de “auto-eficácia” poder garantir o uso eficaz das suas capacidades (Nogueira *et al.*, 1990, p. 21). Acrescenta ainda o autor, que, quanto maior for o grau de confiança do sujeito nas suas capacidades maior será o seu empenhamento e persistência nas tarefas; o “evitamento” ou a “inibição comportamental” é resultado de “baixas expectativas de eficácia”. Deste modo, ambas as “expectativas” influenciam o empenhamento do sujeito, daí que ambas devam ser integradas nos “Modelos de Expectativa-Valor” para compreender a motivação e para explicar e prever o comportamento humano.

As “expectativas de auto-eficácia” resultam das “realizações comportamentais”, da “experiência vicariante”, da “persuasão verbal” e do “estado emocional do sujeito”. As realizações comportamentais dizem respeito a experiências pessoais de competências adquiridas no confronto com as situações, aumentando com os sucessos e diminuindo com os fracassos. Estas experiências de confronto são a principal fonte de “expectativas” de “auto-eficácia”. Por isso, nas intervenções sobre estas “expectativas”, com base nas realizações comportamentais, devem ser estabelecidas listas de dessensibilização, das situações mais fáceis às mais difíceis, para que o sujeito experiencie sucessos, adquirindo um cada vez maior sentido de eficácia pessoal.

As “experiências vicariantes” referem-se às experiências de observação do comportamento de outros bem-sucedidos numa determinada situação, as quais podem levar o observador a desenvolver “expectativas” de que também conseguirá ser bem-sucedido se tentar persistir no seu esforço. A *eficácia* do processo de modelação depende da semelhança subjetiva entre o observador e o modelo, bem como da diversidade de modelos, embora as expectativas proporcionadas por este processo sejam mais fracas e vulneráveis à mudança do que as experiências de confronto pessoal. Quanto à *persuasão verbal*, tem a ver com a informação sugerida por outro sujeito com credibilidade de que o próprio é capaz de lidar de forma bem-sucedida com a situação. Também as “expectativas de auto-eficácia”, promovidas deste modo, são mais fracas do que aquelas obtidas a partir de base experiencial, nomeadamente se contradizem a experiência passada. Entretanto, a sugestão também se pode extinguir devido a experiências de confronto inconfirmadas.

Por último, a *ativação emocional* diz respeito ao estado de “ativação fisiológica”, sendo as “expectativas de auto-eficácia”, tanto menores, quanto maior for o nível de ansiedade e de tensão percebido pelo sujeito. Para desenvolver “expectativas de auto-eficácia” no sujeito com experiências passadas de fracasso, por um lado, deve-se levar o sujeito a experienciar sucessos ou a ter experiências pessoais de competência, de forma a dessensibilizar realizações comportamentais de fracasso (realizações comportamentais), e, por outro lado, a observar o comportamento de outros, com os quais se identifica, bem-sucedidos na situação aversiva (experiência vicariante). Além disso, deve ser sugerido ao sujeito que ele também é capaz de realizar o comportamento em causa, se tentar e se persistir (persuasão verbal) e deve ser diminuída a ansiedade que a situação aversiva provoca (ativação emocional). Neste sentido, é necessário induzir verbalmente a competência, reduzir a ativação fisiológica, observar modelos que enfrentem a situação com sucesso, proporcionar experiências reais de sucesso aos atores, removendo, se necessário, contingentes externos que dificultem esta experiência (por exemplo a elevada dificuldade da tarefa), e generalizar “expectativas de auto-eficácia” adquiridas.

4.7. A Teoria da Atribuição Causal de Weiner

A investigação desenvolvida no âmbito da “Teoria da Atribuição Causal de Weiner”, baseando-se no facto de todos os indivíduos terem necessidade de explicar os acontecimentos, centra-se sobre as causas que o sujeito apresenta para explicar esses mesmos acontecimentos. A primeira formulação de uma teoria da atribuição foi apresentada por Heider em 1958, ao considerar que todos os indivíduos tentam explicar o próprio comportamento e o dos outros, recorrendo a “causas internas e causas externas”. As primeiras dizem respeito ao sujeito, à sua capacidade, ao seu esforço e à sua intenção, enquanto as segundas referem-se a fatores exteriores ao sujeito, como a sorte e a dificuldade da tarefa. Em geral, os sujeitos têm tendência para atribuir os seus sucessos a fatores internos e os seus fracassos a fatores externos, conforme revelam os resultados obtidos em diversas investigações. De entre os primeiros estudos realizados com base nesta Teoria, destaca-se o de Luginbuhl e Crowe (1975, Jesus, *ibidem*), em que se verificou que o sucesso é atribuído mais a fatores internos (70%) do que externos (30%). Esta tendência para explicar os sucessos sobrevalorizando os fatores internos é característica da sociedade americana, havendo uma convergência dos resultados das investigações no sentido de confirmarem a existência do chamado “erro fundamental” da atribuição nas culturas ocidentais (Barros, 1993; Jones, 1979; Reeder, 1985, Jesus, *ibidem*). Verificou-se que, ao contrário dos resultados obtidos no ocidente, os adultos japoneses atribuem tanto os sucessos como os fracassos às suas capacidades, traduzindo a influência da cultura ou da aprendizagem no tipo de atribuições utilizadas pelos sujeitos (Kashima & Triandis, 1986, Jesus, *ibidem*).

Tal como as teorias anteriores, e ao contrário das “perspectivas behavioristas e psicanalíticas”, esta teoria considera que o mecanismo homeostático não explica os aspetos que melhor caracterizam o comportamento humano, nomeadamente o desejo de obter sucesso, de ajudar os outros e de melhorar o desempenho. Na sua Teoria Weiner (1986), distinguiu três dimensões da atribuição: o “*locus*”, a “estabilidade” e a “controlabilidade”. Cada uma destas dimensões deve ser entendida num “*continuum* bipolar”, sendo os extremos, respetivamente, “interno-externo”, “estável-instável” e “controlável-incontrolável”. O “*locus*” e a “estabilidade” têm sido as dimensões em que existe maior acordo entre os diversos autores quanto à sua pertinência e independência.

O “locus” refere-se à localização da causa do comportamento relativamente ao ator, se é interna ou externa (*locus* de causalidade), enquanto a “estabilidade” diz respeito à permanência ou não da causa ao longo do tempo, isto é, se ela é relativamente constante no decorrer do tempo ou se é mutável de momento para momento. Quanto à dimensão “controlabilidade”, diz respeito à capacidade que o sujeito percebe possuir para atuar sobre a causa, modificando-a ou não. O cruzamento das três dimensões propostas por Weiner (1986) permite apresentar explicações para o sucesso e para o insucesso.

O estudo das emoções ligadas às atribuições constitui um dos aspetos mais originais que marca a “Teoria de Weiner” (*ibidem*). De acordo com o autor, as atribuições provocam as “emoções” e estas estão na base do comportamento, segundo a seguinte “sequência causal: resultado-atribuição expectativa e emoção-ação”. Especificando as relações entre as atribuições e as emoções, a partir de um cruzamento das atribuições quanto ao “*locus* e à estabilidade”, verifica-se que uma atribuição interna e estável, como seja a capacidade, resulta em autoconfiança, no caso de sucesso, e em “desânimo”, no caso de fracasso. Para uma atribuição interna, mas instável, como seja o esforço imediato ou o estado de ânimo do sujeito, o sucesso provoca “satisfação”, enquanto o fracasso traduz-se em “desgosto”. No caso de uma atribuição externa e estável, como seja a dificuldade da tarefa, a emoção resultante no caso de sucesso é a “esperança”, enquanto no caso de fracasso é o “desinteresse”. Por seu lado, uma atribuição externa e instável, como seja a sorte, resulta em “surpresa”, se reportar ao sucesso, ou em “espanto”, se o resultado tiver sido o fracasso.

A apresentação da teoria segundo um esquema de relações causais é compreensível, pois um dos princípios defendidos por Weiner (*ibidem*) é que a “Teoria da Motivação” deve incluir “relações causais, sequenciais ou históricas” e não apenas os determinantes da ação num determinado momento.

4.8. A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci

A “Teoria da Motivação Intrínseca de Deci” pretende explicar porque é que o sujeito realiza e persiste em determinadas atividades apenas pela satisfação que estas lhe

proporcionam. Estas atividades são um fim em si mesmas, uma vez que dessa realização não resultam quaisquer recompensas extrínsecas. Inclusivamente, nestas atividades, o sujeito tolera mais a fadiga e é capaz de adiar a satisfação de certas necessidades. Deci (1991) analisa com maior profundidade as “teorias da competência” e da “autodeterminação”. Defende que não é apenas a necessidade de “competência” que está na base da “motivação intrínseca”, mas sim a “necessidade de competência autodeterminada”. Neste sentido, considera que a necessidade do sujeito se sentir competente e autodeterminado motiva-o para procurar e escolher as situações que lhe permitem fazer uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido (Deci & Ryan, 1991). No âmbito desta teoria, estabelece-se a diferença entre a “motivação intrínseca” e a “motivação extrínseca”. Enquanto a primeira é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa, a segunda é estimulada por um incentivo externo associado ao resultado na tarefa (Fontaine, 1990). Outros autores propuseram-se também investigarem, além das características específicas das tarefas de aprendizagem, os fatores contextuais que potencialmente conduziriam a essa orientação motivacional (Guimarães, 2001). A “motivação intrínseca” é caracterizada através de três proposições básicas (Guimarães, *ibidem*). A primeira refere-se ao “*locus* de causalidade”. Toda a situação que facilite a experiência do “*locus* interno de causalidade” é fundamental para a promoção da “motivação intrínseca”. Pelo contrário, toda a ocorrência de controladores externos (recompensas externas ou sanções), por incrementar o “*locus* externo de causalidade”, pode prejudicar a “motivação intrínseca”. A segunda proposição trata da perceção de competência para desempenhar adequadamente determinada atividade de aprendizagem. Haverá um incremento da “motivação intrínseca” naquelas situações, nas quais as exigências do ambiente possibilitem ao indivíduo um “*feedback* positivo” e contingente aos resultados acerca do seu desempenho. De modo contrário, o “*feedback* negativo” que aponte para a incompetência naquela situação prejudica a “motivação intrínseca”. Além disso, no caso da apresentação de “*feedback*” não contingente ao esforço ou aos resultados de desempenho não resultará em efeitos positivos sobre a sua perceção de competência. A terceira proposição focaliza a natureza do contexto interpessoal e intrapessoal, que influencia o significado funcional de um acontecimento para a “motivação intrínseca”. Os fatores interpessoais ou ambientais são classificados em: i) os informativos,

provedores de *feedback* relevante para os resultados em contexto de escolha ou de autonomia; ii) os controladores, como pressão no sentido de desempenhar, pensar ou sentir de acordo com padrões preestabelecidos; iii) os motivadores, informativos mas irrelevantes para os resultados, impossibilitando o estabelecimento de perceções de competência ou de causalidade pessoal.

5. Síntese – As Teorias da Motivação

Em síntese, em relação aos fatores interpessoais, destaca-se o interesse e a curiosidade como influências significativas para a aquisição de informação e aprendizagem no ambiente envolvente. Para desfechar o presente capítulo sobre o estudo das diversas Teorias da Motivação, apresenta-se um quadro- síntese (cf. quadro - síntese nº 7) e uma análise comparativa entre as diversas “Teorias da Motivação” com o objetivo de encontrarmos “ferramentas científicas” que nos proporcionassem suportes teóricos para o estudo. Assim, analisa-se “os vários sentidos e lógicas de motivação” de cada adulto no momento de opção pela entrada no processo de RVCC, bem como ao longo de todo o seu desenvolvimento até à fase de conclusão – Certificação Final.

Quadro nº 7: As Teorias da Motivação

A Teoria Cognitivista	Nas conceções cognitivistas, o sujeito é considerado como agente ativo e seletivo do próprio comportamento, cujos motivos “intrínsecos” dependem apenas de “reforços” internos. É capaz de estruturar o comportamento em função de metas a atingir.
Modelo Expectativa-Valor da	Não são os estímulos que causam a ação, mas os objetivos ou metas pessoais. O comportamento é orientado para metas, sendo o comportamento escolhido, bem como o esforço e a persistência do sujeito, em função do valor dessas “metas” e da “expectativa” que esse comportamento permitirá alcançar. Quanto maior for a “expectativa” do sujeito na meta que será alcançada e maior o valor

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Motivação Humana	de incentivo dessa meta, maior a tendência motivacional para o empenhamento no comportamento apropriado. Reconhecem a importância quer dos resultados “intrínsecos”, quer dos resultados “extrínsecos”, isto é, não sobrevalorizam à partida qualquer destes resultados, pois as metas ou os resultados a atingir são estipulados pelo sujeito, bem como o valor que este lhes atribui.
Teoria do Campo de Lewin	Um dos conceitos chave da “Teoria de Lewin” é o de “espaço de vida” – pessoa e meio formam um todo, um campo, um espaço vital. Salientando a importância do contexto ou da situação, em que ocorre o comportamento.
Teoria da Motivação para a Realização de Atkinson	A “Teoria da Motivação” para a “Realização de Atkinson” (1978) constitui igualmente uma das principais referências no âmbito dos “Modelos Expectativa-Valor”. Nesta teoria, é acentuada a importância da personalidade nos processos motivacionais, procurando explicar como os sujeitos diferem na disposição para se empenharem no sentido de atingirem certos fins ou metas. A tendência para alcançar o sucesso é função do “motivo para alcançar sucesso”, da “probabilidade subjectiva” de que o empenho será seguido de sucesso e do “valor de incentivo” do sucesso, enquanto a tendência para evitar o fracasso é função do “motivo para evitar o fracasso”, da “expectativa de fracasso” e do “valor negativo do fracasso” para o sujeito.
Teoria da Aprendizagem Social de Rotter	A “Teoria da Aprendizagem Social” pretende explicar e prever as escolhas que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas de comportamento. Rotter (1957) considera que o comportamento é orientado para metas, rejeitando o mecanismo homeostático de funcionamento dos motivos. A probabilidade de ocorrência de um determinado comportamento é função da “expectativa” de que esse comportamento permitirá alcançar um

	<p>certo resultado e do “valor de reforço” desse resultado para o sujeito. A “expectativa” de que um determinado comportamento permitirá alcançar uma determinada meta depende fundamentalmente das “expectativas específicas”, baseadas na experiência anterior relativamente a uma mesma situação e de “expectativas generalizadas”, baseadas em experiências paralelas. A história pessoal é o determinante mais relevante do “<i>locus</i> de controlo”, uma vez que o sujeito que verifica que os resultados obtidos dependem do seu comportamento, aprende a esperar que os resultados sejam contingentes com o seu comportamento; por outro lado, o sujeito que no passado constatou que o seu comportamento foi geralmente irrelevante para os resultados obtidos, aprende a esperar que o seu comportamento tenha pouca importância.</p>
Teoria da Autoeficácia de Bandura	<p>As “expectativas de eficácia pessoal” não atuam independentemente dos fatores situacionais e disposicionais, defendendo o “determinismo recíproco”, em alternativa ao “determinismo situacional” da perspetiva behaviorista ou ao determinismo pessoal da “perspetiva humanista”. Segundo o princípio de homeoquinésia ou da persistência da tensão, uma vez que considera que o sujeito, ao atingir um determinado nível de desempenho, deixa de estar satisfeito com esse nível, perspetivando o alcance de padrões mais elevados. Através da antecipação da satisfação proporcionada pelo alcance dos objetivos, os sujeitos criam autoincentivos para persistir no seu esforço até que o desempenho atinja os padrões definidos previamente. Esta teoria salienta também a importância dos mecanismos de “aprendizagem social”, enfatizando os “processos de modelação”. É através da observação do comportamento dos outros, que o sujeito forma uma conceção de como certos padrões de comportamento são executados, podendo esta representação servir como guia para ações que o sujeito venha a desenvolver no futuro. As “expectativas</p>

	<p>de eficácia” são colocadas entre o sujeito e o comportamento, sendo “as expectativas” de resultado colocadas entre o comportamento e o resultado. Ambas as “expectativas” influenciam o comportamento, uma vez que um sujeito pode ter a “expectativa” de que um determinado resultado valorizado será obtido a partir de um determinado comportamento, mas só atuará no sentido de alcançar esse resultado se esperar conseguir realizar com eficácia esse comportamento, isto é, se a sua crença pessoal de “autoeficácia” poder garantir o uso eficaz das suas capacidades. Quanto maior o grau de confiança do sujeito nas suas capacidades maior será o seu empenhamento e persistência nas tarefas; o “evitamento” ou a “inibição comportamental” é resultado de “baixas expectativas de eficácia”. As “experiências vicariantes” referem-se às experiências de observação do comportamento de outros bem-sucedidos numa determinada situação, as quais podem levar o observador a desenvolver “expectativas” de que também conseguirá ser bem-sucedido se tentar persistir no seu esforço. a “ativação emocional” diz respeito ao estado de “ativação fisiológica”, sendo as “expectativas de autoeficácia”, tanto menores, quanto maior o nível de ansiedade e de tensão percecionado pelo sujeito.</p>
Teoria da Atribuição Causal de Weiner	<p>A investigação desenvolvida no âmbito da “Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1986)”, baseando-se no facto de todos os indivíduos terem necessidade de explicar os acontecimentos, centra-se sobre as causas que o sujeito apresenta para explicar esses mesmos acontecimentos. Todos os indivíduos tentam explicar o próprio comportamento e o dos outros, recorrendo a “causas internas e causas externas”. As primeiras dizem respeito ao sujeito, à sua capacidade, ao seu esforço e à sua intenção, enquanto as segundas referem-se a fatores exteriores ao sujeito, como a sorte e a dificuldade da tarefa. Em geral, os sujeitos têm tendência para atribuir os seus sucessos a fatores internos e os seus fracassos a</p>

	<p>fatores externos, conforme revelam os resultados obtidos em diversas investigações. Na sua Teoria Weiner (1986), distinguiu três dimensões da atribuição: o “<i>locus</i>”, a “estabilidade” e a “controlabilidade”. Cada uma destas dimensões deve ser entendida num “<i>continuum</i> bipolar”, sendo os extremos, respetivamente, “interno-externo”, “estável-instável” e “controlável-incontrolável. O “<i>locus</i>” e a “estabilidade” têm sido as dimensões em que existe maior acordo entre os diversos autores quanto à sua pertinência e independência. O “<i>locus</i>” refere-se à localização da causa do comportamento relativamente ao ator, se é interna ou externa (<i>locus</i> de causalidade), enquanto a “estabilidade” diz respeito à permanência ou não da causa ao longo do tempo, isto é, se ela é relativamente constante no decorrer do tempo ou se é mutável de momento para momento. Quanto à dimensão “controlabilidade”, diz respeito à capacidade que o sujeito percebe possuir para atuar sobre a causa, modificando-a ou não. O cruzamento das três dimensões propostas por Weiner (1986) permite apresentar explicações para o sucesso e para o insucesso. As atribuições provocam as “emoções” e estas estão na base do comportamento, segundo a seguinte “sequência causal: resultado-atribuição expectativa e emoção-ação”. as relações entre as atribuições e as emoções, a partir de um cruzamento das atribuições quanto ao “<i>locus</i> e à estabilidade”, verifica-se que uma atribuição interna e estável, como seja a capacidade, resulta em “autoconfiança”, no caso de sucesso, e em “desânimo”, no caso de fracasso. Para uma atribuição interna, mas instável, como seja o esforço imediato ou o estado de ânimo do sujeito, o sucesso provoca “satisfação”, enquanto o fracasso traduz-se em “desgosto”. No caso de uma atribuição externa e estável, como seja a dificuldade da tarefa, a emoção resultante no caso de sucesso é a “esperança”, enquanto no caso de fracasso é o “desinteresse”. Por seu lado, uma atribuição</p>
--	--

	<p>externa e instável, como seja a sorte, resulta em “surpresa”, se reportar ao sucesso, ou em “espanto”, se o resultado tiver sido o fracasso. Um dos princípios defendidos por Weiner (<i>ibidem</i>) é que a “Teoria da Motivação” deve incluir “relações causais, sequenciais ou históricas” e não apenas os determinantes da ação num determinado momento.</p>
Teoria da Motivação Intrínseca de Deci	<p>A “Teoria da Motivação Intrínseca de Deci” pretende explicar porque é que o sujeito realiza e persiste em determinadas atividades apenas pela satisfação que estas lhe proporcionam. Estas atividades são um fim em si mesmas, uma vez que dessa realização não resultam quaisquer recompensas extrínsecas. Inclusivamente, nestas atividades, o sujeito tolera mais a fadiga e é capaz de adiar a satisfação de certas necessidades. Deci (1991) analisa com maior profundidade as “teorias da competência” e da “autodeterminação”. Defende que não é apenas a necessidade de “competência” que está na base da “motivação intrínseca”, mas sim a “necessidade de competência autodeterminada”. Neste sentido, considera que a necessidade do sujeito se sentir competente e autodeterminado motiva-o para procurar e escolher as situações que lhe permitem fazer uso das suas capacidades, mesmo que exijam um esforço acrescido. Estabelece-se a diferença entre a “motivação intrínseca” e a “motivação extrínseca”. Enquanto a primeira é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa, a segunda é estimulada por um incentivo externo associado ao resultado na tarefa.</p>

Exemplifica-se no capítulo VII a forma como a progressão no *corpus* do estudo empírico permitiu chegar à análise das biografias nas várias dimensões a partir das “Teorias da Motivação”.

CAPÍTULO IV

UMA SOCIOLOGIA DA INDIVIDUAÇÃO

1. A Individuação – Um Sistema de Provas: Caracterização

(...) as provas são o resultado de uma série de determinantes estruturais e institucionais que se espelham de forma diferente segundo as trajetórias e lugares sociais” (Martuccelli, 2005, p. 10).

Na linha de investigação científica de Danilo Martuccelli (*ibidem*) e numa das suas obras intitulada: “Forgé par l’èpreuve” o indivíduo na época contemporânea é “talhado pela prova”. No presente capítulo estuda-se a “Teoria da Individuação” de Martuccelli (*ibidem*) e faz-se uma aproximação entre esta teoria e o material empírico, como já foi referido anteriormente ao longo do processo de investigação (entrevistas e Portefólios Reflexivos de Aprendizagens). Assim, a intenção é captar os vários níveis das *provas* que um sistema de entrada em processo de RVCC, bem como ao longo de todo o seu desenvolvimento se processa até à fase de conclusão do mesmo processo – Certificação Final - processo de RVCC.

Desde os seus inícios, a Sociologia tenta relacionar a estrutura da sociedade e as experiências individuais para perceber que tipo de indivíduos é que a sociedade fabrica. A linha de raciocínio poderá traduzir-se com a seguinte fórmula: a uma sociedade homogénea, pouco diferenciada, corresponde um ator pouco singular e submetido à tradição; a uma sociedade complexa, muito diferenciada e racionalizada, corresponde um indivíduo que circula numa pluralidade de círculos sociais, cruza um número cada vez maior de desconhecidos, é estimulado de diversas formas e cumpre um leque diferenciado de tarefas. O indivíduo segundo Martuccelli (2005)³¹ é uma consequência da Modernidade. Martuccelli (*ibidem*) defende nos seus princípios da “Teoria da Individuação” que a Sociologia tenta relacionar a estrutura da sociedade e as experiências individuais para perceber que tipo de indivíduos é que se encontra na sociedade. Na Modernidade, os processos a estudar são múltiplos. A própria ideia de

³¹ Cf. Martuccelli, 2005, na sua obra: “Forgé par l’èpreuve” (a tradução do título da obra é segundo a responsabilidade da nossa interpretação).

indivíduo remete para uma representação específica do ator sendo o indivíduo para Dumont (*ibidem*), ao mesmo tempo um agente empírico e um sujeito normativo, dando-lhe um valor central no contexto da Modernidade, como um sujeito munido de uma liberdade fundadora que o torna responsável de todas as suas ações. Esta representação do indivíduo vai ter repercussões no âmbito da prática institucional e nas Políticas Públicas. É devido a um conjunto de fatores que os atores são verdadeiramente fabricados enquanto indivíduos. Como Charles Wright Mills (1997, p. 7, citado em Martuccelli, 2005, p. 9) afirma, é preciso então “compreender o teatro alargado da história em função dos significados que ela reveste para a vida interior e a carreira dos indivíduos”. Há várias maneiras de fazer isso, e para este autor isso deveria fazer-se através da articulação entre as questões coletivas da estrutura social e as provas/experiências pessoais dos indivíduos. Martuccelli (*ibidem*) define a “Teoria da Individuação” como uma combinação entre um eixo *diacrónico* e *sincrónico*, uma “dinâmica essencial da individuação combina um eixo diacrónico com um eixo sincrónico, para compreender o tipo de indivíduo que é estruturalmente fabricado por uma sociedade num determinado período” (Martuccelli, *ibidem*, p. 10). A análise deve dar conta das maneiras efetivas com que os diferentes processos sociais (ligados a transformações económicas, políticas ou culturais) se inscrevem nas existências individuais. São portanto as dinâmicas e os mecanismos estruturais segundo os quais os atores são fabricados que chamam a atenção. Neste sentido, defende Martuccelli (*ibidem*) que a “sociologia da individuação” não se reduz a uma sociologia do indivíduo. Assim, se a “individuação” se produz na interseção de uma dimensão “diacrónica” e “sincrónica”, é preciso encontrar uma forma de apreender, a partir de alguns processos acessíveis ao nível de uma biografia, os fatores que permitem condensar, num sumário, uma situação histórica e social é este o pressuposto teórico que a noção de *prova* permite. A prova é, então, o “operador analítico central” da “Teoria da Individuação” de Martuccelli (*ibidem*), que nos vai permitir ligar os processos estruturais e os lugares sociais com os itinerários pessoais. Acrescenta ainda o autor que as relações entre as duas dimensões *diacrónica* e *sincrónica* são complexas e múltiplas, o que faz com que não seja possível identificar diretamente a história ao nível da biografia, de transformar as tensões sociais e históricas de uma época em provas morais e psicológicas.

A “dimensão histórica” não pode ser reduzida a um drama existencial. É preciso reconhecer que existe, por detrás da aparente similitude estrutural das posições, uma grande diversidade de situações e contextos reais: as oportunidades e recursos não são distribuídos de forma igualitária, é preciso considerar a existência de grandes fatores estruturais que comandam o essencial da sua distribuição desigual, contudo não dá conta (só de forma indicativa) dos estados reais, e portanto das variações múltiplas através das quais se desenvolvem efetivamente as vidas.

As “provas de individuação” desviam-se através de um espaço particular de ação, onde se moldam de uma forma simultaneamente ativa e passiva diferentes estados sociais. Martuccelli (*ibidem*) considera que as *provas* permitem, enquanto conservam em primeiro plano as transformações históricas e os efeitos inevitáveis das posições diferenciadas entre atores, dar conta da maneira como os indivíduos são produzidos e se produzem. “A noção de prova remete para uma concepção do indivíduo como um actor que confronta problemas e uma representação da vida social constituída por uma pluralidade de consistências” (Martuccelli, *ibidem*, p.11). É de certa forma, através de uma inversão dos eixos habituais da análise sociológica que o autor defende a “Teoria da Individuação”. Parte de um sistema de provas e das suas variações antes de abordar a maneira como se inscrevem, segundo um jogo de consistências, em diferentes lugares sociais. Ao longo desse percurso, desenha um movimento estrutural único através de múltiplas formas. Com efeito, progressivamente, e de cada vez de maneira específica segundo a *prova* abordada, foram trabalhando a característica fundamental do processo de individuação contemporâneo, o que denominou de “singularidade societal” (Martuccelli, *ibidem*).

O processo de individuação atravessa os tempos modernos de maneira cada vez mais visível e se constitui como um ponto central da Modernidade onde converge um sistema de elementos que outrora viajavam em paralelo. “As provas permitem precisamente de cingir um conjunto de tensões através das quais se constitui este modo histórico específico da individuação” (Martuccelli, *ibidem*, p. 11).

2. O trabalho das provas na Teoria da Individuação de Martuccelli e uma aproximação ao processo de RVCC

No pensamento ocidental, o indivíduo foi durante muito tempo considerado como uma espécie de anomalia, porque só era estudado como desvio dos determinantes sociais próprios a um meio. O universal tinha primazia sobre o particular: a dimensão propriamente individual só era interpretada como uma especialização do universal.

A Modernidade veio romper definitivamente com esta conceção. Parsons (1951; 1973, citado em Martuccelli, (*ibidem*, p. 11) chamou de “individualismo institucional: o indivíduo deixa de ser percebido como um desvio singular a partir de um modelo geral para passar a ser considerado como o modelo a cumprir”. À medida que o individualismo institucional se impõe, o indivíduo tem que se constituir enquanto tal, e perceber a vida social como fabricada por uma sociedade dos indivíduos. A Modernidade transforma, então, a lógica do princípio da individuação, partindo do singular para o universal e não o contrário. As “provas” são desafios históricos, produzidos socialmente, desigualmente distribuídos, que os indivíduos devem confrontar (e podem ter sucesso ou não). Elas não são independentes dos lugares sociais: é por relação a elas que algumas características sociais e individuais dos atores ganham sentido (género, idade, saúde, (...)) nunca diretamente, mas através do jogo específico de consistências sociais que envolvem o indivíduo. Martuccelli, (*ibidem*) considera o problema principal não é o de quantificar os meios disponíveis para um indivíduo, mas o de apreender, em função das etapas da vida, dos domínios abordados ou do lugar social ocupado, as “provas” que efetivamente ele confronta.

3. Dois níveis analíticos que caracterizam o Sistema de Provas: “Nível 1 e Nível 2”

Martuccelli (*ibidem*) defende a importância analítica da *prova* e acrescenta que à análise deste instrumento em dois níveis (que não se fundem praticamente nunca) através do qual se pode estabelecer uma convicção partilhada entre o analista e os atores nas entrevistas que realizou ao longo do seu trabalho de investigação. A noção da “prova” procede, então, à articulação entre dois níveis: i) “nível 1”: análise das maneiras

efetivas com que os indivíduos se confrontam com as *provas*, seja através dos discursos que têm sobre as suas vidas ou pelo estudo dos seus percursos; ii) “nível 2”: representação à distância dos factos vividos, mas animada pela vontade de construir ferramentas que permitam meter em relação os fenómenos sociais e as experiências individuais ou seja, são transformações estruturais, mais ou menos destacadas da maneira efetiva de como os atores se apropriam delas, mas indispensáveis à sua compreensão. Por razões metodológicas, é preciso decidir-se para perceber as estruturas históricas através das situações individuais. Mas para fazer isso, a análise deve igualmente debruçar-se sobre os diferentes mecanismos sociais que produzem as experiências individuais. Assim, o “nível 1”, nunca explica as formas exatas tomadas por uma prova de “nível 1”, mas permite remeter analiticamente todos esses discursos em ressonância uns com os outros. O que interessa são as maneiras diversas de como as provas “nível 2” se difratam até aos indivíduos, organizando-se e exprimindo-se através de maneiras linguísticas diferentes, que não são impostas do exterior mas num único e mesmo movimento. Claro que a maneira como as experiências são restituídas são inseparáveis dos dispositivos discursivos disponíveis numa sociedade ou cultura, mas essas traduções-enunciações “nível 1” não fazem com que o olhar objetivo das grandes formas estruturais dessas “provas” não seja pertinente, inclusive através do recurso a uma grande variedade de procedimentos de investigação mais ou menos exteriores aos indivíduos “nível 2”.

Segundo Martuccelli (*ibidem*) o sociólogo deve guardar esta tensão analítica sempre, tal como faz o historiador. A realidade estrutural de uma *prova* (apreendida analiticamente no “nível 2” e a sua expressão individual ou coletiva “nível 1” são coisas diferentes e irreduzíveis, tendo no entanto um grande número de articulações possíveis. Quando a sociologia abandona o “nível 2”, reduz a uma mera recolha de discursos dos atores ou a uma classificação tipológica destes. Defende Martuccelli (*ibidem*) que “é o encontro dos dois níveis que permite de atestar a sua vitalidade científica e vocação crítica” (Martuccelli, *ibidem*, p. 14).

4. O Papel das Provas (l'épreuve)

O posicionamento de Martuccelli (*ibidem*) defende que o estudo da “individuação” implica dar conta da inscrição concreta das trajetórias e vidas individuais das grandes transformações sociais. Para abordar a articulação entre história coletiva e percursos pessoais, o mediador privilegiado da análise foi durante muito tempo a posição social.

Hoje, esta sociedade não supõe uma relação direta entre dinâmica dos destinos sociais e individualidade. O objetivo é estabelecer uma relação entre a história da sociedade e biografia do indivíduo. O problema consiste em definir critérios que o permitam sem articulação imediata e direta entre estrutura social e estrutura da personalidade. Este desafio analítico fez com que fosse necessário renovar três grandes vias sociológicas do indivíduo: i) socialização; ii) “subjectivação”; iii) individuação (Martuccelli, *ibidem*). A Sociologia privilegia estas três grandes dimensões do estudo dos indivíduos. Na “socialização”, as dimensões psicológicas (representações) do indivíduo e os seus processos de formação são o centro de análise. Na “subjectivação”, é a compreensão sociológica dos indivíduos e na “individuação” são os processos estruturais de fabricação dos indivíduos que se analisam.

5. A Via Sociológica dos Indivíduos: “A Individuação”

Na dimensão “individuação”, refere Martuccelli (*ibidem*) que nomeadamente na Alemanha e na Inglaterra, por exemplo, é o sublinhar de um conjunto de pontos institucionais que obrigam os indivíduos a tornarem-se indivíduos através de um retorno reflexivo sobre eles próprios (Beck, 2001; Giddens, 1991; Bauman, 2001; Beck, Beck-Gernsheim, 2001).³²

Em França, já os estudos privilegiaram o trabalho subjetivo de ator (Touraine, 1992; Dubet, 1994) com a aparição de novas figuras ou formas identitárias (Ehrenberg, 1995; Dubar, 2000) a transformação dos laços entre os indivíduos individualizados

³² Cf., autores citados por Martuccelli, (2005, p. 15).

(Singly, 2000; 2003) a dissociação entre processos de socialização (Kaufman, 2001; Lahire, 2004).³³ Martuccelli (*ibidem*) argumenta que toda a diversidade e perspectivas dos diferentes autores apresentam em comum a “dimensão individual”, mas vai privilegiar o sistema das “provas como operador analítico”: permite pôr em relação de forma diferente transformações sociais ou históricas e a vida dos atores (a partir dos relatos dos indivíduos). O que é preciso: cingir no ato os momentos, onde as existências são efetivamente (de maneira implícita indireta ou explícita direta) fabricadas pelos fenómenos sociais, ou seja, duas lógicas (duas conceções narrativas da vida): i) a lógica dos eventos reconstituídos pelos indivíduos e ii) a lógica de momentos (mais invisível).

A noção de *prova*, como instrumento analisada por Luc Boltanski e Ève Chiapello³⁴, consiste numa *prova* numa tensão entre relação de força e ordens legítimas. São as *provas* como maneiras de delimitar as grandes tendências da seleção social, ao ponto em que seria possível definir uma sociedade pela natureza das “provas” que estas se dão e através das quais se efetua a seleção social das pessoas. O objetivo é ligar a *prova* de força ao trabalho da crítica, a noção de *prova*, nas suas dimensões existenciais, parece subutilizada.

A noção de *prova* é central, porque permite dar conta da articulação entre transformações estruturais e o jogo das posições sociais. O que deve ficar fora da noção: o seu carácter mais ou menos institucionalmente formalizado e a tensão constante entre “nível 1” e o “nível 2”. Para concretizar cada uma das *provas*, o autor privilegia a apresentação da *prova* tipo sob a forma esquemática, de uma tensão entre dois princípios: em função do “contexto” e do “período” em que vivem os indivíduos na sociedade.

6. A Individuação e a Biografia

Martuccelli (*ibidem*) questiona o modo como se deve seleccionar os elementos mais importantes de uma vida (processos sociais de construção dos indivíduos). É o conhecimento dos processos de individuação que interessa a Sociologia, mais que a

³³ Cf., Martuccelli, (2005, p. 15).

³⁴ Cf. Martuccelli (*ibidem*) refere a importância do trabalho das provas feito pelo autor Boltanski.

biografia do indivíduo. Num mesmo movimento analítico, as “provas” desenham a singularidade de uma vida e apagam-na por detrás de uma série ilimitada e estandardizada de *provas*.

No estudo dos modos de “individação”, a engrenagem singular das *provas* vividas pelo indivíduo não é o motor da análise. O objetivo é descrever uma história de vida coletiva a partir de relatos individuais. A análise centra-se nas “provas” e seus significados macrosociológicos. Os eventos de uma vida são, portanto, só apercebidos analiticamente enquanto elementos que participam no “processo de individação” na medida em que podem estar inscritos no seio de uma *prova*. Uma vida individual pode ser objeto de uma série de retratos: um modo de “individação” é uma maneira específica de atingir o processo de “fabricação dos indivíduos”.

Pode-se concluir segundo Martuccelli, (*ibidem*) que a “individação” cinge-se aos mecanismos sociais de “fabricação do indivíduo”.

7. As Provas e os Eventos dos Indivíduos na Sociedade

Na perspetiva de Martuccelli (*ibidem*) o “evento” diz respeito a um imprevisto num dado percurso singular (por exemplo momentos de felicidades e infelicidades de um indivíduo). Pelo contrário, a *prova* designa uma problemática histórica comum à qual se confrontam desigualmente a maior parte dos atores de uma sociedade. Quando fazem relatos de vida, os indivíduos fazem constantemente referências à incidência de “eventos” (mortes, divórcio, doença, decisão profissional (...), a partir das quais se explica, em parte, a sua trajetória. É uma explicação biográfica de vontade causal, que deixa o espaço aos “acidentes” da vida (ou seja, abrir avenidas a vários “eventos” que permitam sair da vida social e das trajetórias pessoais dos atores) e que marcam o momento das vivências pessoais, familiares, profissionais e de rede de laços sociais da sociedade em que estão integrados. Corroborando com Martuccelli (*ibidem*) as *provas* são um objeto profundo de análise das “biografias dos indivíduos”, elas sucedem-se e cruzam à medida que os indivíduos avançam na vida, as enfrentam de uma maneira indeterminada *à priori*, no entanto, a sua sucessão não ocorre de uma maneira imprevista, são bastante estandardizadas (só que ao nível da vida individual aparecem

como um seguimento de etapas onde se podem acumular as vitórias do sucesso ou os reversos do destino). As *provas* constituem-se, assim, como um dispositivo de investigação que permite, num único movimento, ao mesmo tempo de fazer justiça ao carácter aberto das suas consequências e de ter em conta o carácter estandardizado e sequencial do seu desenvolvimento societal. A consequência destas é contingente ao nível do indivíduo, mas a sua organização e sucessão não são arbitrários ao nível da sociedade. As provas *expõem* os indivíduos a desafios que mudam consoante os contextos que eles devem fazer face (com meios sociais e subjetivos diversos) às mesmas dificuldades. Ao colocar no “centro da análise a noção de prova”, a obra de Martuccelli (*ibidem*) restitui à história a sua parte na compreensão dos indivíduos, mas esta não transparece normalmente como forma de grandes eventos que teriam marcado os espíritos ou “chocado” no fundo uma vida. Raramente os indivíduos têm uma experiência desse tipo, e quando isso acontece, não são sempre capazes de o compreender de um ponto de vista histórico. Uma escrita da “individação” a partir de um “sistema de provação” (Martuccelli, *ibidem*) supõe, como toda outra forma de análise, uma “representação do indivíduo” que relata uma narração implícita importante.

Em toda a sociedade, o indivíduo é confrontado a um número importante de *provas* e nas sociedades contemporâneas, elas fazem parte da perceção ordinária que têm os indivíduos da sua própria vida. Para Martuccelli (*ibidem*, p. 22): “o que é objecto é a maneira como os grandes problemas macro-estruturais se declinam ao nível dos indivíduos e os espaços de iniciativa que ficam à sua disposição”. A *prova* tem uma visão do indivíduo diferente daquela da escolha e do cálculo racional, porque o seu objetivo é de compreender, através de um julgamento crítico, os desafios (e não os simples efeitos) de um contexto social sobre um ator e sobre a sociedade em que está inserido.

8. O Sistema Padronizado de “Provas na Teoria da Individação”

Para delimitar as *provas*, a análise aborda um número elevado de situações e elementos heterogéneos, encontrando a boa escala e os bons fatores sobre os quais centram o estudo. Martuccelli (*ibidem*) defende que mesmo sendo possível identificar uma grande diversidade de mecanismos institucionais e registos analíticos possíveis, o

estudo deve (para ser operacional) restringir-se ao estudo de um número limitado de processos, considerados particularmente significativos no ponto de vista de uma realidade histórica e social concreta. Para as sociedades industriais capitalistas contemporâneas, dois grandes eixos são particularmente decisivos, cujo encontro define o sistema padronizado de “provas específicas do processo atual de individuação”.

Em primeiro lugar, os principais domínios da vida e corroborando com Martuccelli (*ibidem*) podem identificar sobretudo quatro dimensões em todo o percurso ao nível individual: i) a experiência escolar; ii) a relação com o trabalho e situação de emprego; iii) a relação ao espaço e à mobilidade; iv) a vida familiar.

Em segundo lugar, as “dimensões do laço social” estão presentes também em toda a existência pessoal: “a relação à história, aos coletivos, aos outros e a si próprio”. Estes dois eixos cruzam-se constantemente ao longo do desenvolvimento de uma vida, tendo modos de inscrição muito diferentes: os primeiros são globalmente mais formais que os segundos, porque mais frequentemente formados por instituições. Estes domínios e dimensões não são nem pretendem ser exaustivos. A questão não está em conseguir um estudo global do indivíduo, mas de destacar, num registo que mistura grandes dimensões históricas e considerações de posição, as principais *provas* com as quais são confrontadas de maneira diferenciada os atores em cada um dos eixos considerados.

O objetivo é, num mesmo movimento, ao mesmo tempo fornecer representações sociológicas de mais em mais singulares e de ter em conta a exigência incontornável de distinguir o perfil estrutural comum a uma sociedade. É por esse motivo que quando processos mais episódicos são tomados em consideração, só o são para não fazer explodir a unidade de análise unicamente através das suas consequências no *sistema padronizado de provas* considerado. É um paradoxo incontornável: é preciso, para ter uma visão global, limitar o número de facetas a abordar.

9. A Individuação é uma Macrossociologia

O processo de “individuação” é o princípio mais certo da unidade da sociedade contemporânea. É a diferença fundamental entre uma “teoria dos sistemas sociais” que,

por aceitar o processo de diferenciação crescente, foi constrangida a sublinhar os fenómenos de dissociação ou de desarticulação, o estudo da individuação pelo contrário sublinha o “princípio de unidade”. Os indivíduos fazem desaparecer a distinção entre “sistema e existência”. O que é distinto ou contraditório do ponto de vista dos sistemas sociais é integrado ao nível das biografias individuais. As *provas*, na medida em que se encontram cravadas na experiência social fundadora da dissociação própria da Modernidade, sublinham as tensões dos princípios, mas olhando-os sempre através da unidade conseguida pela sua consideração ao nível do indivíduo.

Na Teoria da Individuação, o ator é ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada da análise mas não é nunca, verdadeiramente, o verdadeiro objeto de estudo (por mais paradoxal que isto pareça). Entre o ponto de partida e o de chegada, a análise navega e cruza um número importante de fatores diversos que, mesmo limitados por razões de investigação, não deixam de constituir o objeto de estudo. Segundo Martuccelli (*ibidem*):

(...) o conjunto de elementos estruturantes da individuação (sejam factores estruturais, lugares sociais ou provas) nunca se situa unicamente ao nível do próprio indivíduo. Descrever o sistema padronizado de provas de individuação equivale a descrever uma sociedade histórica na sua unidade (Martuccelli, *ibidem*, p. 24).

Esforço indissociavelmente intelectual e crítico, Martuccelli (*ibidem*) participa da convicção que é através de uma sociologia histórica, escrita à escala humana, que é possível hoje delimitar os grandes problemas da sociedade contemporânea. A análise macrosociológica é assim sempre uma fase com constatações microsociológicas e a consideração sincrónica relacionada como o *eixo sincrónico* da individuação faz-se em estreita ligação com a consideração diacrónica relacionada com o *eixo diacrónico*. A importância da “Teoria da Individuação” de Martuccelli (*ibidem*)³⁵ é a tentativa de

³⁵ Cf. Martuccelli, 2005, na sua obra: *Forgé par l'épreuve*

delimitar uma tendência central: um processo histórico multiforme mas num sentido único de singularização. Esse movimento é o resultado último de todos os processos e mecanismos estudados, ao mesmo tempo que é o fator decisivo sempre em jogo em cada uma das *provas*. O objetivo de uma sociologia histórica não é de descrever um homem abstrato, um indivíduo genérico ou uma personalidade de base discutível cujos traços seriam comuns a todos os membros de uma coletividade. Pelo contrário, é a aposta intelectual e política da “Teoria da Individuação”, que todos os indivíduos estão implicados numa aventura comum no seio de uma sociedade e de um momento determinado. É esse movimento de fundo, transversal a todas as *provas* e dos lugares sociais, que se declina de mil e uma maneiras, que é no entanto implícito em todos os testemunhos.

Uma “Sociologia da Individuação” é por isso uma tentativa de remeter sobre o passo uma análise macrossociológica. Compreender a vida social no seu conjunto como uma fábrica do indivíduo coloca o problema do tamanho e sobretudo do tipo de material a ser produzido para a análise. Martuccelli (*ibidem*) optou no seus estudos relacionados com a “Teoria da Individuação”, por um trabalho sobretudo baseado mais na profundidade e intensidade do que na extensão, privilegiando assim um estudo de entrevistas individuais aprofundadas e conclui que a vida transita por uma série de “provas”. Nesse sentido, não há nada de estranho em procurar nos testemunhos dos próprios indivíduos os traços e as naturezas efetivas dessas *provas*. Martuccelli (*ibidem*) apresenta uma reflexão relacionada com o seu trabalho de investigação e destaca várias recomendações as quais foram tomadas em conta no estudo empírico. É comum em muitos trabalhos serem outras pessoas que não o próprio investigador a fazer as entrevistas. Mas, o autor preferiu ele próprio fazer todas as entrevistas, assim como foi também essa opção no momento da realização das entrevistas para a investigação.

Segundo Martuccelli (*ibidem*), quanto mais se pretende delimitar dimensões subjetivas, mais indispensável se torna ter estado em contato direto com os entrevistados. A linguagem, sobretudo a escrita, é só uma parte da comunicação é indispensável assinalar as expressões das caras, o físico, os locais, os gestos, os silêncios, as dúvidas, subentendidos, (...). Em cada entrevista o autor, anotou as impressões do encontro, a sua reação e a sua perceção do conjunto da pessoa

entrevistada. Esses cadernos de retratos não foram por ele só material de análise, mas também foram úteis para o trabalho de interpretação, para abordar as dimensões importantes e qualitativas do processo de individuação. O objetivo de um estudo da “individuação” sendo de ligar perspetiva global (plano de conjunto) com visões singulares sobre os detalhes (o zoom), é necessário, mesmo com os meios de objetivar a acuidade subjetiva, de não a abandonar totalmente.

Na investigação empírica, foi tida em consideração todas estas notas do trabalho de campo. As entrevistas foram realizadas, no espaço temporal do ano 2010, sendo que todas se desenvolveram no seu local de trabalho das ETPCNO dos CNO da RAM.

O *corpus* do presente estudo foi *misto*, e foram entrevistados os atores, que disponibilizaram as suas Histórias de Vida. Foram estudados os atores em diferentes fases da vida, e em meios geograficamente diferentes, uns citadinos, outros de meio rural, uns assalariados, outros à procura de mercado de trabalho, mas todos residindo na RAM. Foi uma amostra como já se referiu anteriormente de vinte participantes pertencendo a vários grupos sociais. Foram selecionados segundo a sua identidade, a sua situação geográfica, domínio de atividade, posição social, idade, sexo e origem nacional.

As Histórias de Vida, dos atores participantes do estudo, algumas foram longas e muitas vezes íntimas, como consequência foi descartada a hipótese do “porta a porta” para a recolha do material empírico (Portefólios Reflexivos de Aprendizagens – PRA). Adotaram-se diferentes abordagens de primeiro contacto (através de conhecimentos pessoais com as Equipas Técnico-pedagógicas e em especial com o apoio dos Coordenadores do processo de RVCC, com o objetivo de se fazer uma preparação do trabalho de campo e a realização das entrevistas aos atores participantes e posteriormente para a recolha das Histórias de Vida. A atitude de ética e de proteção dos dados no estudo foi familiar a todos os atores participantes no estudo, dada a expansão de práticas informais e institucionais de reflexividade. Os factos são por isso indissociáveis das explicações avançadas por cada ator. Corroborando com Martuccelli (*ibidem*) essa tendência é ainda por cima acentuada nos relatos de vida porque o indivíduo seleciona os eventos, produzindo um relato de si que é uma apresentação narrativa e identitária. As experiências pessoais são parte de uma “autobiografia”

destinada ao sociólogo além de que o relato de uma vida, os eventos do passado são inevitavelmente lidos e percebidos a partir do contexto presente que os solicita. Além disso, os relatos de vida tomam formas narrativas precisas, sejam circulares (o relato começa onde começou) ou à volta de um acontecimento importante. Martuccelli (*ibidem*) reforça a “Teoria da Individuação” afirmando que a seleção dos acontecimentos (eventos) biográficos é marcada pelo pensamento do que o indivíduo pensa que são os fatores pertinentes e legítimos de uma vida. Todos estes parâmetros fizeram com que nas suas entrevistas se esforçasse por escapar ao quadro analítico específico dos relatos de vida. Por isso tentou quebrar as narrativas lineares, apontando a transição de uma *prova* à outra, evocando-as às vezes de maneira contraintuitiva em relação a uma lógica sequencial vivida.

O material empírico sobre o qual apoiou-se a investigação foi de natureza declarativa. Na análise das biografias dos adultos participantes no estudo, fez-se uma análise de conteúdo, de um modo mais analítico do que narrativo, permitindo delimitar as maneiras como as transformações estruturais se inscreviam nos seus percursos pessoais e sociais. No decorrer da análise das biografias dos atores a diferença foi forte entre os domínios em que o indivíduo manifestava competências narrativas consideráveis e outras em que o mesmo indivíduo manifestava dificuldades (sobretudo nas dimensões mais íntimas), apanhado de surpresa (dimensões mais históricas). Na interpretação das Histórias de Vida de cada ator do processo de RVCC, adotam-se as linhas científicas da “Teoria da Individuação” e sistematicamente reconstituíram-se todos os implícitos dos relatos por detrás os discursos enunciados pelos atores, para delimitar as transformações estruturais que não transpareciam nos testemunhos. A interpretação desses relatos não foi puramente indutiva, a identificação do sistema padronizado de “provas” e as razões que explicam o seu diferencial excedem o que é diretamente expresso pelos indivíduos. Para Martuccelli (*ibidem*) mesmo se esses implícitos mobilizados são configurados de forma idiossincrática pelo investigador, são a condição de inteligência liminar de toda a investigação. Mas à frente desse implícito histórico, intimamente imbricado com ele, há espaço para um trabalho de vocação indutiva (como será verificado na tensão própria às diferentes provas, fabricadas num vaivém progressivo e constante entre uma teorização macrossociológica e os

testemunhos dos indivíduos). Segundo Martuccelli “se as entrevistas são um instrumento de escolha para empreender a investigação, é porque permitem captar em acção, na sua realidade, a dimensão temporal em jogo numa vida” (*ibidem*, p. 29) e foi precisamente essa a lógica de acção durante o desenvolvimento das entrevistas realizadas na investigação.

Um dos limites mais notórios da análise sociológica na perspectiva de Martuccelli (*ibidem*) consiste muitas vezes em isolar o significado de um fenómeno perdendo de vista uma contextualização temporal em benefício de uma contextualização posicional. Trabalho necessário da análise permite produzir uma sociologia especializada por domínio de atividade ou tipo de atores. Quando o objeto de estudo é a “individuação”, a dimensão temporal, e portanto a inserção de uma *prova* particular no horizonte de uma vida pessoal, torna-se uma exigência analítica incontornável. É por isso que Martuccelli teve em conta, na leitura latitudinal das *provas* (ou seja, analisando a partir da reunião dos testemunhos recolhidos à volta das tensões próprias a uma *prova*-tipo), a sua inserção longitudinal (ou seja, o seu significado para um perfil de individuação estrutural). Isso dá conta da especificidade da prova escolar que fica incompreensível se não a colocarmos nesse duplo movimento de análise.

O estudo da “Teoria da Individuação”, ao tomar em consideração a dimensão temporal de uma vida, corrige imediatamente e duravelmente esses perigos. Não dá acesso à verdade de uma existência, mas obriga a conservar sempre no espírito o problema fundamental do equilíbrio e da sucessão temporal das *provas* com que ela é feita. As entrevistas forçam a rutura com uma conceção muito estrutural das posições sociais. Quando a interpretação é organizada à volta de uma tal análise, nomeadamente de uma natureza estatística, as entrevistas não têm outro propósito que o de ilustrar, através de testemunhos individuais, a justificação das diferenças colocadas desde o início. Ora o movimento analítico central deste estudo vai ao contrário das *provas* para os lugares sociais. É por isso que estas últimas e o jogo das consistências específicas que as constitui na sociedade atual, só serão abordados quando for realizada a apresentação do “sistema padronizado de *provas*”.

Na “Teoria das Individuação” sublinham-se algumas grandes diferenças, contrastando por exemplo classes médias e classes populares, homens e mulheres, (...).

Sem negligenciar o que diz respeito às posições sociais e condicionamentos estruturais, trata-se de ver em jogo no local o diferencial de consistências de uma vida individual. Escolhendo atores distanciados no espaço social ou por traços grupais diferenciados, e sob o nome de uma conceção comparativa, a sociologia viu-se obrigada a reforçar o peso das posições na interpretação dos comportamentos. Nas sociedades onde os percursos se misturam e as fronteiras se apagam, mais esse tipo de raciocínio é questionado. Quando é para fazer uma “sociologia de individuação”, os domínios e dimensões abordados não são redutíveis a um posicionamento único nem a uma soma de condicionamentos. As parecenças surgem onde, de acordo com uma certa prática sociológica, não se esperam, e no mesmo sentido, as diferenças no interior das categorias podem ser profundas. A maior parte dos entrevistados insistiu na sua individualidade, mas sobretudo sobre o que os liga aos outros na sua singularidade. Martuccelli (*ibidem*) sensibiliza o investigador para um olhar crítico e propõe a necessidade de considerar o discurso do indivíduo, para saber como este percebe, na sua heterogeneidade real, a vida social. Na apresentação dos resultados do estudo de Martuccelli (*ibidem*) tentou tornar visível a entrevista ao longo do estudo e insistir sobre as bases de interpretação, mas optou por uma certa economia na ilustração dos argumentos apresentados. No entanto, a natureza, forma e declinações das “provas” apresentadas no estudo foram produto de um trabalho indutivo, portanto elaboradas a partir de trocas com indivíduos. Privilegiou a apresentação dos resultados principalmente através da estrutura analítica de cada capítulo, na qual se inserem algumas experiências individuais particularmente significativas.

Partindo dos pressupostos teóricos do “Sistema Padronizado de *Provas*” apresenta-se uma análise de conteúdo aos discursos dos atores através dos seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens (Histórias de Vida dos Adultos) na II Parte do estudo empírico. Num conjunto de oito dimensões (já anteriormente referenciadas) que correspondem aos “domínios do sistema de *provas*” enquadrados quer ao nível do domínio pessoal, domínio institucional, quer em relação às redes de laço social, familiares e amigos, foca-se a voz dos vinte atores participantes do processo de RVCC e apresenta-se a análise de conteúdo na presente investigação empírica.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

CAPÍTULO V

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1. A Teoria das Representações Sociais

1.1. - Génese e definição do conceito: As Representações Sociais

Apresenta-se uma génese e definição relativas ao conceito das “Representações Sociais”. Assim, no que concerne ao conceito de “Representações Sociais” a literatura revela-nos que foi proposto por Serge Moscovi (*ibidem*) a partir da sua primeira base teórica, em 1961 (aquando da elaboração da sua dissertação de doutoramento, cujo título é “La Psycanalyse son image et son public”³⁶), inspirando-se em Durkheim na sua teoria do conceito de “representação colectiva” (Vala, 2006, p. 485). Em 1898, Durkheim publicava um artigo sobre as “representações colectivas e individuais”, retomando e sistematizando ideias que já tinha formuladas nos seus estudos sobre o “Suicídio” (1897-1977) e nas “Regras do Método Sociológico” (1895-1984). Segundo Vala (1993), o projeto de Durkheim consistia em procurar um pensamento comum social, não redutível ao indivíduo, em que a utilização do conceito “representação” visava definir, caracterizar e compreender um modo de pensamento coletivo. Nos textos das obras de Durkheim uma das preocupações centrais consistia em justificar a especificidade e a autonomia dos fenómenos sociológicos. Assim Vala (*ibidem*) refere que segundo Durkheim (*ibidem*): “a vida social é essencialmente formada de representações, de representações colectivas que, apesar de comparáveis às individuais, são radicalmente distintas e exteriores a elas” (Durkheim, 1898, p. 274). Deste modo, para Durkheim, (*ibidem*) as “representações coletivas” são produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores, servem a coesão social e constituem fenómenos tão diversos como a religião, a ciência, os mitos e o senso comum. Durkheim, (*ibidem*), distinguia as “representações coletivas” das “representações individuais”, a partir de duas posições: as “representações coletivas” dizem respeito aos conceitos, enquanto as “representações individuais” às percepções.

Os conceitos não dependem dos sujeitos, são universais, as percepções, por sua vez, variam de sujeito para sujeito. Foi a partir deste conceito que se constituiu o ponto de partida para uma abordagem psicossociológica do pensamento social. As

³⁶ “A Psicanálise, sua imagem e seu Público”.

“representações individuais” correspondem à consciência de cada um, enquanto as “representações colectivas” dizem respeito à sociedade, na sua totalidade. Mas essa totalidade não corresponde à soma das “representações individuais”, Serge Moscovici (1989)³⁷. As “representações colectivas” de Durkheim são analisadas à luz dos pressupostos teóricos de Serge Moscovici (*ibidem*) como demasiado estáticas, não permitindo “pensar de forma dinâmica num carácter móvel e circulante, que se transforma com relativa facilidade”, (Palmonari e Doise, 1986, p. 17). O objetivo da “Teoria das Representações Sociais” é explicar os fenómenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade.

A “Teoria das Representações Sociais”, preconizada por Serge Moscovici (*ibidem*), está principalmente relacionada com o estudo das simbologias sociais a nível tanto de macro como de microanálise, ou seja, o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas nos ambientes sociais; nas relações interpessoais, e como isto influencia na construção do conhecimento compartilhado, da cultura, o que nos leva a situar o autor supracitado entre os chamados “interacionistas simbólicos” tais como Peter Berger, George Mead e Erving Goffman.

As “Representações Sociais” têm como uma das suas finalidades tornar familiar algo não- familiar, isto é, uma alternativa de classificação, categorização e nomeação de novos acontecimentos e ideias, com as quais não teria havido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e a manipulação destes à partir de ideias, valores e teorias já pré-existentes e internalizadas por nós e amplamente aceites pela sociedade.

Vala (2006) refere que para Serge Moscovici (*ibidem*) as “Representações Sociais” são definidas como:

(...) um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser

³⁷ Moscovici, S. (1989), Des représentations collectives aux représentation sociales, In Jodelet, D. Les representations sociales. Paris, P.U.F.: pp. 62-86.

vistas como a versão contemporânea do senso comum (Serge Moscovici, 1981, p. 181).

O reposicionamento teórico da problemática das “representações sociais” é descrito por Serge Moscovici (*ibidem*, 2007) a partir da teoria científica:

As representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objecto, etc – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar o real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não – familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (...) as imagens e as ideias com as quais nós compreendemos o não-usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (Moscovici, 2007, p. 58).³⁸

Segundo Serge Moscovici (*ibidem*), a noção de Durkheim teria dificuldade em dar conta do facto de, nas sociedades atuais, coexistir uma grande pluralidade de entendimentos e modos de organização de pensamento. Assim o autor procurou cunhar o conceito numa posição mista, fazendo uma ponte entre uma série de conceitos sociológicos (cultura e ideologia) e psicológicos (imagem, pensamento). Para Vala (*ibidem*), a reformulação do conceito consistiu em deslocar o foco de atenção da ideia do “Primado Social” sobre a “Consciência Individual”, ou seja, “da formulação marxista de que a consciência do homem é determinada pela sua maneira de ser social” (Soczka, 1998, p. 5), para postular que o problema é descobrir através de que processos sociocognitivos e as “representações individuais” se transformam em “representações coletivas” e estas em “representações individuais”.

³⁸(Cf,http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Representa%C3%A7%C3%B5es_sociais&action=edit§ion=1, consultado em 21 de Julho de 2009)

Desta forma o foco de atenção vai-se centrar na forma como os conhecimentos, as opiniões e os comportamentos são negociados, apropriados, discutidos, reformulados e difundidos pela comunicação entre os indivíduos e consequentemente a origem das “representações sociais” não é retirada exclusivamente das experiências individuais, nem somente da sua forma de ser social, mas sobretudo na articulação entre estes dois domínios.

O conceito de “Representação Social” segundo Vala (*ibidem*) “propõe a análise dos processos através dos quais os indivíduos em interacção social constroem teorias sobre os objectos que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos ” (Vala, *ibidem*, 1993, p. 353). Segundo este autor, se utilizarmos um critério quantitativo, as “representações” são sociais porque são partilhadas por vários indivíduos. Se utilizarmos um critério qualitativo, as “representações” são sociais porque são produzidas coletivamente na interação e comunicação entre os indivíduos. Por sua vez, se utilizarmos um critério funcional, as “representações” são sociais porque orientam os comportamentos relacionais e porque constituem “ teorias sociais práticas”, desempenhando assim um papel funcional na regulação das interações interindividuais e intergrupais.

A literatura revela-nos que não é fácil encontrar uma definição consensual para o conceito de “representações sociais”, por razões que se prendem com a posição da noção no campo científico, “a sua posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos” (Moscovici, 1976, p. 39). Assim a noção de “representação social” situa-se efetivamente numa encruzilhada com várias áreas científicas, antropológicas, sociológicas, psicológicas, social/linguística. Contudo, o conceito de “representação social” pode ser definido como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 53). O conceito assim definido por Jodelet (*ibidem*) chama à atenção para a conceção dos modos de pensamento com que os atores se relacionam com o mundo e com os outros. Pode-se categorizar os processos, os que são suscetíveis de interpretar e de construir de modo significativo a realidade, para os fenómenos cognitivos que suscitam a pertença social dos indivíduos com implicações afetivas normativas e

práticas e configuram aos objetos uma particularidade simbólica própria nos grupos sociais. Neste último sentido, as “representações sociais” são a expressão de identidades individuais e sociais.

2. A utilização da Teoria das Representações Sociais

A presente secção pauta-se pela necessidade de explorar métodos e técnicas capazes de fornecer informações sobre os aspetos objetivos e subjetivos que moldam ou determinam o comportamento dos adultos traduzidos em projetos futuros após a conclusão do processo de RVCC. Com vista a estudar estas questões, desenvolve-se este estudo também baseado na “Teoria das Representações Sociais”, pelo seu reconhecimento da legitimidade do saber do senso comum, entendido como o saber prático que mantém a unidade das atitudes e opiniões. Segundo Moscovici (2003) a “representação social” é a responsável por manter unidos os itens da atitude. Este autor do campo da psicologia social preocupa-se com o modo como a ciência modifica a cultura, sendo assimilada ao sistema de crenças das pessoas comuns, e sustenta que a consciência social está assente sobre a tríade ciência, ideologia e senso comum.

A “Teoria das Representações Sociais” tem sido desenvolvida nas últimas décadas, abandonando a dicotomia sujeito - objeto, ou seja, a ideia da existência de uma realidade interna e outra externa ao indivíduo. A “representação” possibilita a integração do objeto às experiências prévias do indivíduo, constituindo um saber funcional que articula e dá sentido aos comportamentos, saberes e comunicação de indivíduos e grupos, podendo ser definida como um conhecimento elaborado e partilhado por um grupo social, e que tem como função a orientação das práticas e a construção de uma realidade comum desse grupo (Jodelet, 1989). Para Nóbrega (2001), as funções das “representações sociais” são definidas como: função de saber, pois elas permitem compreender e explicar a realidade estando intimamente ligada à comunicação social; função identitária, pois definem a identidade e protegem as características do grupo; função de orientação, já que orientam comportamentos de práticas; função justificadora, pois permitem compreender, *a posteriori*, decisões e comportamentos. Uma abordagem à “Teoria das Representações Sociais” proposta pela primeira vez na tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, em 1976, cuja hipótese

sugeria que a “representação” é organizada em torno de um núcleo central. A estrutura de uma “representação” é composta então, por um sistema central e outro periférico. Ao primeiro, estão associados os elementos inseridos no contexto histórico do grupo, sendo abordados de forma colectiva. É o sistema central que assegura a estabilidade e a coerência da “representação”, e sua mudança ocasiona a mudança da própria “representação”.

O sistema central possui, então, duas funções: função geradora, visto que é ele que cria ou transforma o significado de uma dada “representação”, e função organizadora, uma vez que une os elementos de “representação”. Já os elementos do sistema periférico estão ligados ao quotidiano dos indivíduos do grupo. Eles protegem o sistema central, pois têm a propriedade de adaptação ao contexto imediato. Assim, o sistema periférico (Flament, 1994) possui as funções de concretização, pois é através deles que a “representação” é formulada, compreendida e transmitida; regulação, já que adaptam as “representações” às modificações do contexto ao qual o grupo se insere, e função de defesa, pois o sistema periférico se transforma através da mudança de ponderação, novas interpretações ou integração de elementos contraditórios, para que se mantenha a estabilidade da “representação”.

3. Os Processos/Conteúdos das Representações Sociais

As “representações sociais” são formadas pelos “processos/conteúdos” que, Moscovici (1976) refere como dois processos sociocognitivos aos quais os indivíduos recorrem para a construção das “representações sociais” e que também segundo o autor devem estar articulados entre eles. Analisa-se em primeiro lugar os “processos” (“objetivação e a ancoragem”), e seguidamente os “conteúdos” (“a atitude, a informação e o campo de representação”). No primeiro caso, a “objectivação”³⁹ consiste no processo de formação de um todo coerente através da seleção e da descontextualização do objeto, seguindo-se um momento de esquematização estruturante que tem como objetivo constituir um “esquema” ou “nó figurativo” que permita organizar num padrão

³⁹(Cf.<http://sweet.ua.pt/~mbaptista/Estereotipia%20enquanto%20forma%20de%20representacao%20social.pdf>, acedido no dia 21 de Julho de 2009).

de relações estruturadas os principais elementos do objeto de representação. O processo de “objetivação” conclui-se com a naturalização dos padrões relacionais que passam a ser vistos, não apenas como reais e materialmente verdadeiros, mas também como categorias naturais, descritivas e portanto também explicativas e normativas, fazendo assim equivaler o conceito à realidade (Vala, 1993, citado em Baptista, 1994). No segundo caso relativo à “ancoragem”, que pode preceder ou seguir o processo de objetivação, ela pode servir, em primeiro lugar para integrar as novas informações em categorias que o sujeito já possui, fruto de experiências anteriores, ou na segunda hipótese, atribuir sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos ou factos sociais que assim “exprimem e constituem as relações sociais”. (Moscovici, 1961, p. 318, citado em Baptista, *ibidem*). Vala (*ibidem*) de uma forma geral, pode dizer-se que as “representações sociais” têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real. Esta função pode ser composta de diferentes formas. Lembra ainda o autor que Tajfel (1982, citado em Vala, 2006) definiu as seguintes três funções sociais dos “estereótipos”: causalidade social por explicação de acontecimentos sociais; justificação dos comportamentos; e diferenciação social. Estas mesmas funções podem, com propriedade, ser aplicadas às “representações sociais”.

A formação dos “estereótipos sociais” pode igualmente ser compreendida através dos processos descritos, se pensar tratar-se de “representações sociais” e atitudes rígidas, convencionais e categóricas com uma forte componente afetiva, “tendendo a reflectir as posições relativas num sistema generalizado de estratificação” (Billigmeier, R., 1990, p. 474, citado em Baptista, *ibidem*). Provas empíricas que confirmam que os “estereótipos” se podem manter inalteráveis durante décadas, apesar de múltiplas campanhas de sensibilização e informação e de evidentes alterações sociais, encontram-se na literatura relativa à estereotipia sexual e racial (Bergen, D. e Williams, J., 1991, Branscombe, N. e Smith, E., 1990, Cann, A. E Siegfried, W., 1990, Dion, K. e Schuller, R., 1990, Janman, K., 1989, King Jr., W., Miles, E. e Kniska, J., 1991, Park, Daewoo, 1997, Schein, V., Mueller, R. e Jacobson, C., 1989, Worku, Yelfign, 2001, citados em Baptista, 1996). Parece portanto legítimo concluir que a noção de estereotipia pode ser vista tanto à luz da noção de esquema, como sob a perspetiva da teoria das “representações sociais”. Assim, enquanto elementos de comunicação os estereótipos

são económicos pois permitem processar rapidamente a informação social (Atkinson, R, Atkinson, R e Hilgard, E, 1983, Faria, L. e Fontaine, A., 1993, citados em Baptista, *ibidem*) e, tal como qualquer outra representação social, transformar as avaliações em descrições e as descrições em explicações (Moscovici, S. e Hewstone, M., 1984, citados em Baptista, *ibidem*). O “estereótipo” pode mesmo definir-se como “uma espécie de esquema perceptivo associado a certas categorias de pessoas ou objectos, cristalizados em torno de uma palavra que os designa, intervindo automaticamente a representação e caracterização dos espécimes dessas categorias” (Maisonneuve, J., 1971, p. 110, citados em Baptista, *ibidem*). Desta forma, a própria linguagem sinaliza e transporta os estereótipos, influenciando decisivamente os processos de comunicação entre indivíduos e entre grupos. (Shin, Sunney e Kleiner, Brian H., 2001, citados em Baptista, *ibidem*).

Exemplifica-se no capítulo VII a forma como a progressão no *corpus* no estudo empírico permitiu chegar às “Representações Sociais” traduzidas nas Histórias de Vida dos Adultos participantes no processo de RVCC.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

CAPÍTULO VI

OS RESULTADOS DOS DESENVOLVIMENTOS EMPÍRICOS: CENTROS NOVAS OPORTUNIDADES DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

1. A ideologia dos Centros Novas Oportunidades: Pressupostos para a sua existência na Região Autónoma da Madeira

1.1. A Contextualização do Estudo Empírico

Nesta secção, apresenta-se, em primeiro lugar, os pressupostos subjacentes aos Centros Novas Oportunidades, na sua generalidade, para seguidamente caraterizar os seis Centros Novas Oportunidades (CNO/1; CNO/2; CNO/3; CNO/4; CNO/5 e CNO/6), onde se realizou o estudo teórico e a investigação empírica na RAM. Em segundo lugar, apresenta-se a análise das entrevistas aos Coordenadores, adotando o utensílio/conceito das “isotopias”, (Hiernaux, 1997).

A “isotopia”, que se adotou para a “análise estrutural” das entrevistas realizadas aos Coordenadores, foi designada: *O sentido da prática e o estatuto do Coordenador no processo de RVCC*. Apresenta-se igualmente uma síntese, resultante da análise das entrevistas, das *notas do trabalho de campo*, e dos meios de comunicação social, os quais permitiram conhecer o modo de operacionalização do processo de RVCC, nos Centros Novas Oportunidades, na Região Autónoma da Madeira.

1.2. Os Centros Novas Oportunidades: os pressupostos para a sua existência na Região Autónoma da Madeira

O primeiro grande pressuposto dos CNO assenta na crença de que as aprendizagens ao longo da vida (ALV) são: “all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment related perspective (Commission of the European Communities)”, (2001, p. 33, citado em Pinto, 2010, p. 118). Pinto (*ibidem*), no seu estudo realizado no âmbito do Doutoramento no CNO - Delta), na RAM, argumentava que os princípios que efetivam a implementação do CNO enfatizam a centralidade do sujeito dentro das suas experiências de aprendizagem “formal”, “não formal” e “informal; a importância da igualdade de oportunidades, tornando a aprendizagem genuinamente disponível para todos, sem discriminações, na medida em que os conhecimentos e as competências influem nas oportunidades de vida dos cidadãos; a

alta qualidade/relevância das oportunidades de aprendizagem, na qual os investimentos de tempo e de dinheiro na educação são vastamente profícuos apenas se as condições de aprendizagem, os subjacentes planos políticos e sistemas forem de alta qualidade.

A Comunicação da Comissão Europeia, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, (*ibidem*, pp. 9; 31-34, citado em Pinto, 2010), indica quatro vastos objetivos, a saber: i) a realização pessoal (“personal fulfilment”); ii) os cidadãos ativos (“active citizenship”) – ou seja, a participação cultural, económica, política/democrática e/ou social dos cidadãos na sociedade como um todo e na sua comunidade; iii) a inclusão social (“social inclusion”) – quando as pessoas podem participar ativamente na vida económica, social e civil, e quando o seu acesso ao rendimento e a outros recursos (pessoais, familiares, sociais e culturais) são suficientes para lhes proporcionar o gozo de um estilo e qualidade de vida, que é esperada como aceitável pela sociedade em que vivem e na qual as pessoas são capazes de aceder aos seus direitos fundamentais; iv) a empregabilidade (“employability”) - a capacidade de estar empregado relaciona-se, não só com a adequação dos conhecimentos e das competências das pessoas, mas também com os incentivos e as oportunidades individuais, cedidas na procura de emprego; e a adaptabilidade (“adaptability”) - a capacidade de se adaptar a novas tecnologias, novas condições ao “Mercado de Trabalho”. Segundo Cavaco (2008), o estudo de um território permite captar a complexidade do real, a diversidade de elementos em interação e a forma como se influenciam. Assim, “o espaço discursivo, em torno do qual se definem tanto os problemas sociais como as soluções legítimas, tem sido nas últimas décadas marcado pela revalorização do local” (Correia e Caramelo, 2003, p.167, citado em Cavaco, *ibidem*), pelo que é importante perceber como se repercute esta tendência no domínio da Educação/Formação de adultos, em geral, e no processo de RVCC em particular.

A emergência do modelo de desenvolvimento, baseado no capitalismo industrial, ao promover a separação entre o espaço e o lugar, contribuiu para a “desterritorialização” da economia e da vida social, inseridas num espaço mais vasto e, tendencialmente, visto como homogéneo, correspondente ao território do Estado-Nação, o que originou uma “descontextualização dos sistemas sociais” (Giddens, 2000, p.15, citado em Cavaco, *ibidem*).

Os pressupostos teóricos da filosofia de funcionamento dos CNO assentam na crença da continuidade entre a aprendizagem e a experiência de cada adulto ao longo da vida. Os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se relevante reconhecer e validar as aprendizagens dos adultos que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória, por vias informais e não-formais, através da certificação e da validação de competências – processo de RVCC.

A INO encontra-se associada, inevitavelmente, à Educação/Formação de Adultos e à necessidade da criação de CNO⁴⁰. Na última década, tem-se assistido a uma maior preocupação, ao nível das Políticas Públicas Educativas, com a Educação/Formação deste segmento da população que não concluiu a Escolaridade Básica Obrigatória. A aprendizagem para os adultos e o desenvolvimento de novas competências pessoais e sociais assumem cada vez mais um contorno significativo com as alterações económicas e sociais que o mundo cada vez mais globalizado tem vindo a presenciar. Neste cenário da sociedade atual, as elevadas taxas de desemprego entre os indivíduos não qualificados e a importância atribuída ao capital humano, cultural e social, quer para o desenvolvimento das sociedades, quer para o crescimento económico, propiciam o interesse pela Educação/Formação de Adultos.

A aprendizagem de adultos, numa perspetiva continuada, de aprendizagem ao *longo da vida*, na agenda das Políticas Públicas, estão correlacionadas com o emprego, com a importância de qualificações básicas ou de especializações, como também pode ser associada a imperativos de ordem social ou cívica.

A RAM acompanhou os diversos organismos Europeus e Mundiais, os quais procuram que os seus Estados Membros implementem, no quadro das suas Políticas

⁴⁰ O registo desta secção do presente estudo decorre da nossa investigação empírica (2004-2011): das informações Documentais, da Comunicação Social, dados estatísticos, Relatórios, Resenha Histórica dos CNO, que gentilmente nos cederam os organismos: Ministério da Educação, mais especificamente a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ); Secretaria Regional da Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira (Entrevistas: ao Exmo. Secretário Regional da Educação e Exma. Coordenadora Regional dos Centros Novas Oportunidades) e ainda aos Exmos. Coordenadores dos Centros Novas Oportunidades da Madeira. Destacar também o contributo da imprensa regional: Jornal da Madeira, Diário de Notícias e Jornal-Cidade.

Públicas Educativas, iniciativas relacionadas com a Educação/Formação de Adultos com base num conceito de “Educação Contínua ao longo da vida”, independentemente do género ou da idade, apesar de cada país, de acordo com os seus contextos sociais e de necessidades, e incrementou distintas iniciativas e programas de aprendizagem dirigidos aos adultos não qualificados que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória.

Portugal, a partir de 2004, inicia um programa de aprendizagem de adultos, que ficou conhecido como Projeto Novas Oportunidades, articulado entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade. O objetivo primeiro era, sobretudo, o anular os índices de analfabetismo do país. Porém, esta iniciativa de conferir aos adultos uma nova oportunidade de melhorarem as suas aprendizagens/qualificações rapidamente estendeu-se a todos aqueles que pretendiam ingressar num processo de reconhecimento de competências, adquiridas através do currículo profissional e pessoal de vida.

2. A Sociografia dos Centros Novas Oportunidades na Região Autónoma da Madeira

A actividade dos Centros Novas Oportunidades dirige-se a adultos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho, assegurando o encaminhamento dos mesmos para a resposta mais adequada e, quando se justifique, procedendo ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens obtidas por via da experiência adquirida e de formações não certificadas, que podem ser completadas através de acções de formação de duração variável, em função das necessidades diagnosticadas (cf. Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio).

A RAM “acolheu este desafio, ao implementar junto da população o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* e que este deve ser encarado como uma valorização, um

reconhecimento social de forma a propiciar o desenvolvimento económico, social e cívico daqueles que vivem na RAM” (entrevista exploratória - Diretora de um CNO). A Carta de Qualidade, emitida pela instituição que tutela os CNO, sublinha a importância de uniformizar procedimentos, definir pilares de atuação e estratégias de funcionamento. Acrescenta ainda a entrevista piloto anterior que “os Centros Novas Oportunidades foram criados, segundo as diretrizes da Agência Nacional para a Qualificação, com a intenção de se cumprir as recomendações da “Carta de Qualidade”:

Assegurar a todos cidadãos, maiores de 18 anos, uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da intervenção de cada Centro Novas Oportunidades. Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação, por parte dos adultos, que pretendam melhorar a sua qualificação escolar e profissional. Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos (Carta de Qualidade, p.10).

A “Carta de Qualidade” define como princípios orientadores que se passam a enumerar: i) assegurar a confidencialidade no tratamento da informação facultada pelos adultos; ii) valorizar a integridade e a ética profissional; iii) promover a exigência, o rigor e a eficiência; iv) criar sentimentos de segurança nos adultos, assentes em relações de confiança, respeito e compreensão. O Diploma⁴¹ que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações é precisamente o mesmo no enquadramento legal na RAM, tal como a nível Nacional. Portugal confere estas orientações como referenciais de funcionamento do processo de RVCC. Os CNO da RAM foram criados por iniciativa de Entidades Públicas e Privadas com a anuência da Agência Nacional para a Qualificação, enquanto entidade competente para o desenvolvimento e gestão

⁴¹ Cf. Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio – Documentos Legislativos Orientadores dos CNO na RAM e que foram referenciados como suportes Legislativos em vigor.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

desta rede de centros, autorizar a sua criação, promovendo uma distribuição adequada às necessidades de qualificação dos ativos, designadamente em termos territoriais e setoriais. A RAM acolhe a iniciativa e surge no ano de 2004 o primeiro “Centro de Reconhecimento de Competências”, sediado na Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira. Decorridos dois anos entraram em funcionamento dois novos CNO e nos dois anos, seguintes, outros dois novos CNO (cf. quadro nº 8).

Quadro nº 8: Centros Novas Oportunidades em funcionamento na Região Autónoma da Madeira no espaço temporal de 2004 a 2008

Identificação do Centro Novas Oportunidades	Ano de criação de cada CNO	Concelho: Urbano - São Vicente ou Rural - Funchal
Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira	2004	Funchal
Direcção Regional de Qualificação Profissional	2006	Funchal
Escola Profissional Cristóvão Colombo	2006	Funchal
Associação Regional do Desenvolvimento e Tecnologias de Informação da Madeira – (DTIM)	2008	Funchal
Centro de Estudos, Línguas e Formação do Funchal, S.A. (CELFF)	2008	Funchal
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	2008	São Vicente

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação I.P., 9 de novembro de 2009

O processo de RVCC é extensível ao nível Básico, Secundário e Profissional. Os CNO organizam os seus planos de ação, o cumprimento da sua missão, os seus objetivos e funcionamento de forma a abranger todos os Municípios da RAM, sobretudo, ao nível do estabelecimento de acordo com a assinatura de vários protocolos entre vários organismos públicos e privados (informantes/inquiridos: Coordenadores:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

E/C1, E/C2, E/C3, E/C4, E/C5 e E/C6). Os CNO orientam as suas ações para o desenvolvimento e mobilização de respostas diferenciadas em função do perfil e dos percursos dos adultos. Organizam a sua atividade em complementaridade e articulação com as Escolas Públicas da RAM, com a Direcção Regional de Qualificação Profissional, com uma diversidade de empresas e entidades formadoras, com os agentes económicos, sociais e culturais da RAM. Os elementos, anteriormente elencados, são fatores determinantes na resposta às metas e às exigências definidas pelo PNO. O Diploma que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações tem como objetivos essenciais reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. O PNO veio promover a expansão da rede de CNO enquanto estruturas que constituem um meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta. Os “Protocolos e Parcerias”, elencados pelos Coordenadores dos seis CNO, apresentam-se no quadro seguinte (cf. quadro nº 9).

Quadro nº 9: Protocolos e Parcerias dos CNO em funcionamento na RAM no espaço temporal de 2004 a 2008

AKI
Associação Barmen da Madeira (ABM)
Associação Comercial e Industrial do Norte da Madeira
Associação de Industriais de Táxis da RAM – AITRAM
Associação Desportiva da Camacha (falta formalizar)
Associação Desportiva e Recreativa de Água de Pena
Associação Santana Cidade Solidária
Bombeiros Voluntários da Ribeira Brava
Bombeiros Voluntários de Câmara de Lobos
Câmara Municipal de São Vicente
Câmara Municipal do Funchal
Câmara Municipal do Porto Santo
Cardoso Madeira Hotéis
Caritas Diocesana do Funchal
Casa do Povo da Calheta (CPC)
Casa do Povo do Caniçal (CPC)
Casa do Povo do Caniço (CPC)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Choupana Hills
Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER)
Direcção Regional de Veterinária
Edimade - Edificadora da Madeira, Lda.
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de São Roque
Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira
Estabelecimento Prisional do Funchal
Fnac
GESBA (Banana Madeira)
Grupo Inditex - Protocolo com a Agência Nacional para a Qualificação
Grupo Jerónimo Martins – Protocolo com a Agência Nacional para a Qualificação
Grupo Pestana, Hotels & Resorts
Grupo Porto Bay
Grupo Sá
Grupo Sonae Distribuição (Modelo e Continente)
Horários do Funchal (HF)
Instituto de Emprego da Madeira
José Avelino
Junta de Freguesia de Machico
Leuimport da Madeira
Madeira IMPEX.
Madeira Medical Center, SA
Mendes Gomes, Lda. (MGL) – Empresa do Ramo Automóvel
Polícia de Segurança Pública (PSP)
Polícia de Segurança Pública (PSP)
Portos da Madeira
Portugal Telecom (PT) – Empresa de Telecomunicações
Previsão
Reid's Palace Hotel (falta formalizar)
Serform – Empresa de Formação
Sindicato de Hotelaria da Madeira
Sindicato dos Trabalhadores da Administração Pública (SINDAP)
Sindicato dos Trabalhadores da Função Pública (STEP)
SocioHabitaFunchal, EM
Sodiprave – Soc. Distribuição de Produtos Avícolas, S.A
Sohamburguer, Restauração Rápida, LDA
Univa de Câmara de Lobos
Zona Militar da Madeira (ZMM)

A Portaria nº 370/2008 expressa os objetivos e a ação para o Nível Secundário e para o Reconhecimento e Validação de Competências para efeitos profissionais e ainda, em simultâneo, procurar melhorar a “qualidade da ação” que desenvolvem:

A actividade dos Centros Novas Oportunidades abrange os adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º Ciclo do Ensino Básico, ou o Ensino Secundário, ou que não tenham uma dupla certificação de nível não superior (cf. Portaria nº 370/2008, artigo 1 objecto e âmbito).

3. O Enquadramento Político Normativo e Funcional

A mesma Portaria nº 370/2008 apresenta também o enquadramento para a constituição das Equipas para se formarem nos CNO:

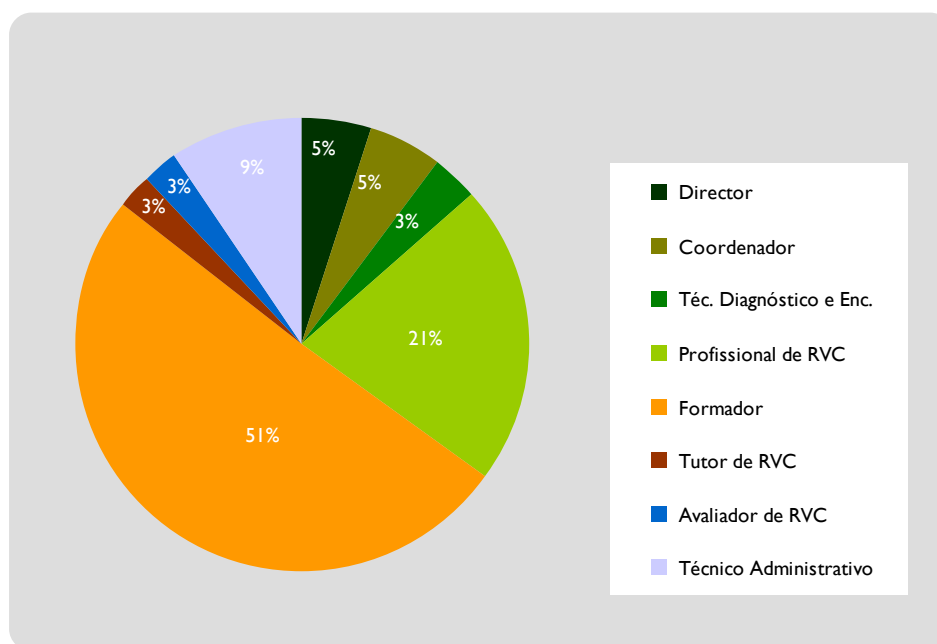
Os Centros Novas Oportunidades dispõem de equipas qualificadas e especializadas no trabalho a desenvolver nas várias etapas, que se iniciam com o acolhimento e diagnóstico do adulto, a partir dos quais, com base na sua experiência de vida e nas suas motivações e expectativas, pode ser efetuado um encaminhamento do adulto para as respostas formativas disponíveis que facilitem a obtenção de uma qualificação ou para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (cf. Portaria nº 370/2008).

Os CNO funcionam com uma equipa técnico-pedagógica personalizada, composta por vários profissionais, com licenciaturas especializadas em determinadas áreas do saber científico e com funções específicas de desempenho em cada CNO (cf. gráfico nº 1). A equipa de cada CNO dispõe de um número mínimo de elementos em função do número de adultos inscritos em cada ano. A afetação dos vários elementos da

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

equipa dos CNO é promovida por entidades públicas, sendo regulada por membros do Governo. Os CNO asseguram a formação da sua equipa, de acordo com as Orientações Legislativas definidas pela Agência Nacional para a Qualificação.

Gráfico n° 1: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo a função desempenhada (%)



Fonte: Plataforma SIGO, dados de 31 de março de 2010

Pela análise do gráfico, verifica-se que a RAM segue as Orientações Legislativas, que estão emanadas no “Artigo 6º”, referente à “Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio”, onde é referida a constituição da equipa de cada CNO. Assim, em cada CNO, a sua constituição apresenta-se com os seguintes elementos: i) um diretor; ii) um coordenador; iii) os técnicos de diagnóstico e encaminhamento; iv) os profissionais de reconhecimento e validação de competências, abreviadamente designados por profissionais de RVC; v) os formadores nas diferentes áreas de competências, de acordo com o respetivo âmbito de intervenção, nomeadamente setorial ou profissional; vi) os técnicos administrativos. Os elementos de cada equipa, referida anteriormente, desenvolvem a sua atividade de forma articulada e integrada, quer ao nível do seu próprio CNO, quer ao nível de intercâmbio entre os vários CNO.

Segundo a Plataforma SIGO, dos dados de 31 de março de 2010, cedidos pela ANQ, verifica-se que, no gráfico anterior, do universo total das equipas técnico-pedagógicas dos CNO, na RAM⁴², 3% corresponde aos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, bem como, com a mesma percentagem, assinalam-se os Avaliadores Externos e os Tutores de RVCC; os Diretores e os Coordenadores representam um universo de 5% do total da constituição das equipas técnico-pedagógicas; os Técnicos Administrativos representam um universo total de 9%; os Profissionais de RVC num universo total de 21%. O maior peso percentual posiciona-se concentrado nos Formadores do RVCC, sendo um total de 51%.

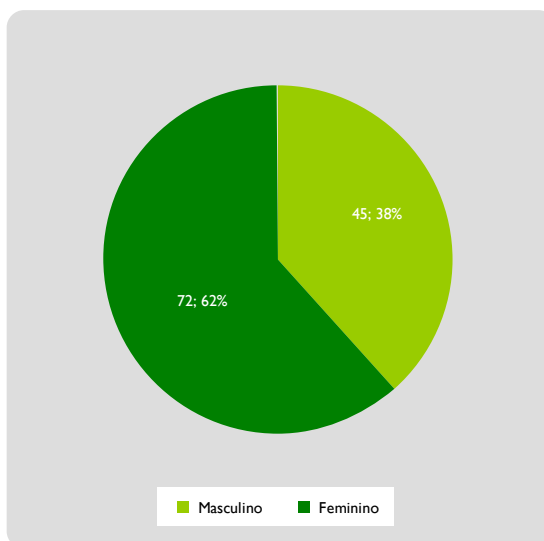
O número elevado de Formadores justifica-se pelo facto de que estão distribuídos pelas várias áreas de especialização do saber (ciências exatas, ciências humanas e sociais). Segundo os participantes entrevistados, desde os Avaliadores, Diretores, Coordenadores, Técnicos, Profissionais e aos Técnicos Administrativos, constata-se que o grande impacto do PNO, relativamente aos adultos que optam pelo processo de RVCC, é verem as suas competências reconhecidas e validadas pelos diversos CNO, na RAM.

No gráfico seguinte, apresenta-se a percentagem em relação ao género dos elementos face à constituição das equipas técnico-pedagógicas (cf. gráfico nº 2).

⁴² No período inicial da nossa pesquisa empírica, estavam em funcionamento seis CNO. No ano 2012, funcionavam cinco CNO, porque se fez a fusão de um CNO e ficou integrado num outro CNO.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Gráfico nº 2: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo o género (n.º e %)



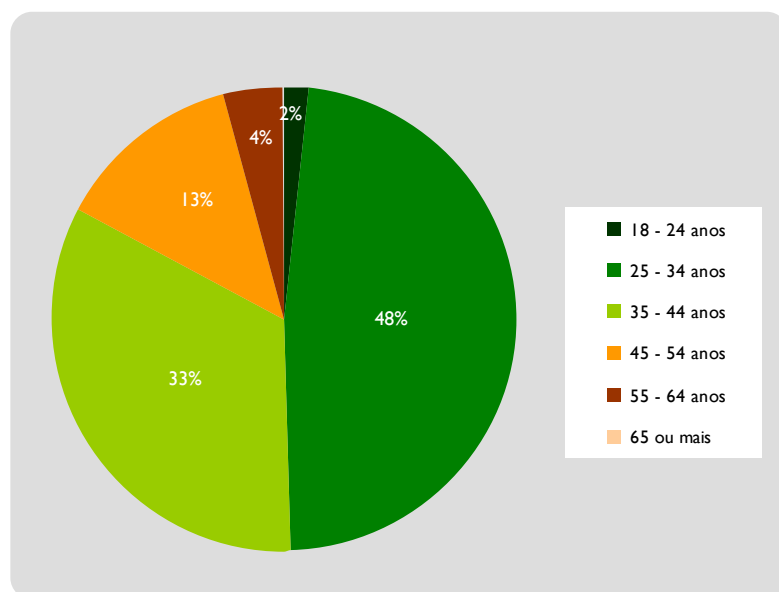
Fonte: Plataforma SIGO, dados de 31 de março de 2010

Pela análise dos dados, no gráfico anterior, verifica-se que as equipas técnico-pedagógicas apresentam-se em maior percentagem, tem do em conta que a taxa de feminização corresponde a 72,62% e, em relação ao género masculino, a taxa corresponde a 45,38 %, no período do ano de 2010.

Em seguida, apresenta-se o grupo etário relativo à constituição das equipas técnico-pedagógicas também no mesmo período (cf. gráfico nº 3).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Gráfico nº 3: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo o grupo etário (%)



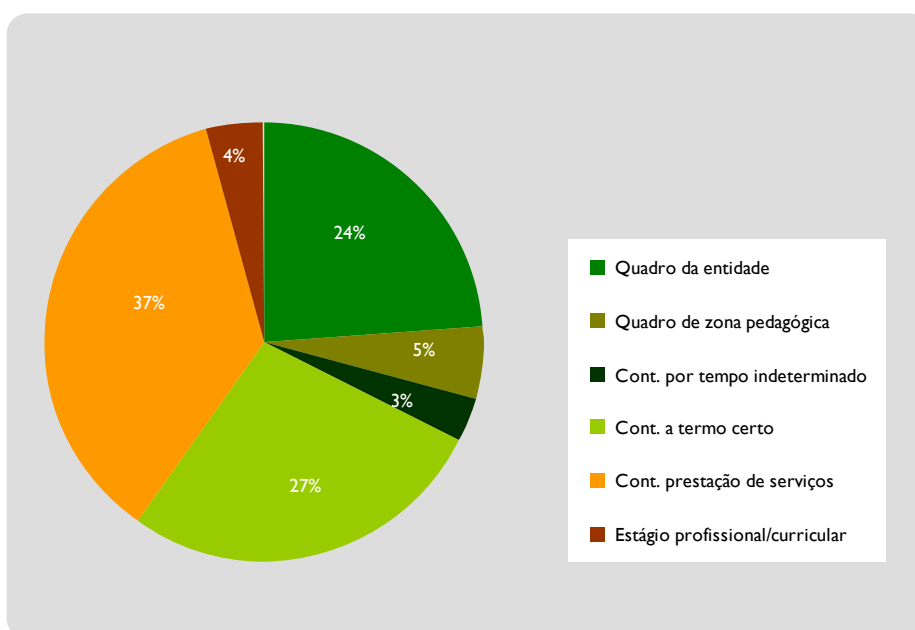
Fonte: Plataforma SIGO, dados de 31 de março de 2010

No gráfico analisa-se a variável idade, assim o nível etário dos Diretores; Coordenadores; Técnicos; Profissionais e os Técnicos Administrativos variam de acordo com as seguintes faixas etárias: o menor peso da distribuição da idade situa-se entre os 18 anos e os 24 anos e correspondem ao universo total de 2%; em segundo lugar, situa-se o grupo etário dos 55 anos aos 64 anos correspondente ao universo total de 4%; em terceiro lugar, situa-se o grupo etário dos 45 anos aos 54 anos correspondente ao universo total de 13%; em quarto lugar, situa-se o grupo etário dos 35 anos aos 44 anos correspondente ao universo total de 33% e, finalmente, o grande impacto dos elementos que aderem à iniciativa – Novas Oportunidades situa-se na faixa entre os 25 anos aos 34 anos correspondente ao universo total de 48%. Se for considerada uma segunda fase da carreira dos vários elementos das equipas e de acordo com as entrevistas realizadas às mesmas, verificar-se-á que este grupo etário encontra-se numa fase de descobertas científicas e pedagógicas e de gosto pela inovação de novas práticas pedagógicas precisamente diferentes daquelas adquiridas na sua formação inicial e vivenciadas no seu início de carreira.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Em seguida apresentam-se os dados estatísticos também relativos às características das equipas mas ao nível da sua situação profissional de vínculo ou afetação a cada CNO (cf. gráfico nº 4).

Gráfico nº 4: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo o vínculo profissional (%)



Fonte: Plataforma SIGO, dados de 31 de março de 2010

Da observação deste conjunto de resultados verifica-se no gráfico que a variável relacionada com o vínculo profissional o menor peso percentual é atribuído aos elementos contratados por tempo indeterminado com o valor de 3%; em segundo lugar, com 4% do universo total posicionam-se os elementos em Estágio Profissional/Curricular; em terceiro lugar, com 5% do universo total posicionam-se os elementos em Quadro de Zona Pedagógica; em quarto lugar, com 24% do universo total posicionam-se os elementos em Quadro da Entidade; em quinto lugar, com 27% do universo total posicionam-se os elementos em Contrato de Termo Certo e, finalmente, com maior peso percentual 37% é atribuído aos elementos em Contrato de Prestação de Serviços. Segundo os Coordenadores dos CNO em relação à questão da colocação sobretudo ao nível docente – formadores, verifica-se em geral uma instabilidade no

corpo docente das equipas precisamente porque se verifica muita mobilidade dos docentes sobretudo os que são colocados através de concurso através da Secretaria Regional de Educação na RAM.

4. A constituição das Equipas Técnico-pedagógicas do processo de RVCC

4.1. As Funções de cada elemento das equipas Técnico-pedagógicas

Apresenta-se em seguida de acordo com o Diploma que estabelece o Regime Jurídico de atribuição as funções a cada elemento das equipas técnico-pedagógicas⁴³ e também decorrente do cruzamento das entrevistas realizadas aos vários participantes no estudo empírico:

4.1.1. O Diretor do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC

O Diretor é o elemento de chefia que representa institucionalmente o CNO, sendo a função exercida pelo responsável máximo da entidade promotora do CNO, e que desempenha nomeadamente as funções de: i) nomear o Presidente do Júri de certificação constituído no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; ii) homologar as decisões do Júri de Certificação, promovendo e controlando a emissão de Diplomas e Certificados; iii) homologar os Diplomas e Certificados emitidos por entidades promotoras, de acordo com o disposto implícito nas orientações da ANQ.

A Legislação ressalva que sempre que as condições o permitam, o Diretor pode acumular as funções de Coordenador do CNO.

4.1.2. O Coordenador do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC

O Coordenador desempenha as suas funções em parceria com a sua equipa e extraequipa dos vários CNO da RAM. Assegura, sob orientação do Diretor, a

⁴³ cf. Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, artigos n.ºs 7 a 12).

dinamização da atividade do CNO e a sua gestão pedagógica, organizacional e financeira. Ao Coordenador compete, em particular: i) a elaboração do PEI (Plano Estratégico de Intervenção) do CNO e o relatório de atividades, em articulação com os demais elementos da equipa; ii) o desenvolvimento, com os demais elementos da equipa, a organização, concretização e avaliação das diferentes etapas de intervenção do centro; iii) a dinamização da realização e o aprofundamento do diagnóstico local, a conceção e a implementação de ações de divulgação, bem como a constituição de parcerias, nomeadamente para efeitos de encaminhamento dos adultos inscritos no CNO; iv) a promoção da formação contínua dos elementos da equipa; v) o assegurar a autoavaliação permanente do CNO; vi) disponibilização da informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa à atividade do CNO, articulando com os serviços, organismos e estruturas competentes para o efeito.

4.1.3. O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC

O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento assume a responsabilidade pelo acolhimento de cada adulto no CNO, assim como pela condução das etapas de diagnóstico e de encaminhamento dos adultos inscritos. Compete, em particular, ao Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento: i) a coordenação do trabalho desenvolvido pelos técnicos administrativos na etapa de acolhimento; ii) o desenvolvimento e a orientação das sessões de trabalho que permitem, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação, recorrendo para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário; iii) a organização e o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades, em articulação com o profissional RVCC e com as entidades formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes.

O Técnico deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir conhecimentos sobre as ofertas de Educação/Formação, designadamente as destinadas à população adulta, bem como sobre técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação.

4.1.4. O Profissional de RVC do CNO no processo de RVCC

O Profissional de RVC tem como funções: i) a participação nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; ii) o acompanhamento e apoiar os adultos na construção de Portefólios Reflexivos de Aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida; iii) a articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente para cursos de Educação/Formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação; iv) a dinamização do trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos; v) a organização conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o Avaliador Externo, os júris de certificação, participando nos mesmos.

O Profissional de RVCC deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da Educação/ Formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento de balanços de competências e construção de PRA.

4.1.5. O Formador do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC

O Formador (F) tem competências para apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do PRA no âmbito das respetivas áreas de competências. Tem ainda como competências participar com o profissional de RVCC na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revelar necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas. O Formador organiza e desenvolve as ações de formação complementar, da

responsabilidade do CNO, que permite ao adulto aceder à certificação, de acordo com os referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Tem ainda como função participar conjuntamente com os elementos da equipa do CNO que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, nos Júris de Certificação. No âmbito dos processos de RVCC para efeitos profissionais o formador exerce funções de tutoria, complementadas pela intervenção de um outro formador com funções específicas de avaliação, a quem compete, especificamente: i) o planeamento dos trabalhos; ii) a análise dos resultados da aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação nos processos de reconhecimento e validação de competências e a sua relação com os conteúdos que vão integrando o portefólio reflexivo de aprendizagens. Os Formadores (F) das áreas de Competências-Chave dos Referenciais para a Educação/Formação de adultos de Nível Básico ou de Nível Secundário possuem habilitação para a docência em função da área de competências chave, de acordo com despacho do Membro do Governo responsável pela área da Educação, e, sempre que possível, experiência profissional no âmbito da Educação/Formação de Adultos.

4.1.6. O Técnico Administrativo do Centro Novas Oportunidades no processo de RVCC

O Técnico Administrativo procede, sob a orientação do Coordenador, do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e do Profissional de RVC, ao acolhimento dos adultos no CNO, apoiando, no plano administrativo-financeiro, a atividade do CNO, nomeadamente e sempre que aplicável, através do registo dessa atividade no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, abreviadamente designado por SIGO. O Técnico Administrativo deve ser detentor de, pelo menos, habilitação académica de Nível Secundário, privilegiando-se a experiência profissional e os conhecimentos de informática na ótica do utilizador.

5. Os Principais Indicadores de Atividade dos Centros de RVCC e dos Centros Novas Oportunidades na Região Autónoma da Madeira

Apresenta-se no quadro seguinte, os principais indicadores de atividade dos Centros de RVCC e dos CNO da RAM, segundo o funcionamento dos mesmos, de acordo com as suas etapas de intervenção e os indicadores - número de candidatos que frequentaram o processo de RVCC, por níveis: Básico ou Secundário no período de 2004 a 2009 (cf. quadros nº 10 e nº 11).

Quadro nº 10: Os principais Indicadores de Atividade dos Centros RVCC e dos CNO da RAM

	Centros RVCC			Centros Novas Oportunidades								
Indicador es de atividade	2004	2005	2006	2007			2008			2009		
	Básico	Básico	Básico	Básico	Secundário	total	Básico	Secundário	total	Básico	Secundário	total
N.º de Inscrições	41	209	357	1416	1150	2566	987	1199	2186	1343	1203	2546
N.º de Encaminhamentos para Ofertas	11	8	147	21	0	21	78	149	227	151	485	636
N.º de Certificações Totais	0	23	81	222	0	222	419	13	432	220	45	265

Fontes: Relatórios mensais enviados à DGFV (2004 a 2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios atualizados a 31 de outubro de 2009) Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

O processo de RVCC tem como objetivo a identificação, pelo adulto, dos saberes e competências adquiridos ao *longo da vida*, através de um conjunto de atividades, assentes na metodologia de balanço de competências e na utilização de instrumentos diversificados de avaliação, por meio das quais o adulto evidencia as aprendizagens previamente efetuadas, dando início à construção do PRA. Ao analisar-se o quadro anterior, verifica-se que o período compreendido entre 2004 e 2006 os Centros de RVCC de acordo com os indicadores de atividades de cada fase de intervenção do

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

processo de RVCC, apenas funcionou o Nível Básico e em cada ano verificou-se um número crescente de candidatos ao processo de RVCC. A tendência é também notória com uma linha de crescimento de candidatos aos CNO no período de 2007 a 2008, contudo verifica-se um desfasamento entre o número de candidatos inscritos e os adultos que são certificados, exemplificando no ano 2009 o total de candidatos inscritos era de 2546 correspondente ao nível Básico e Secundário e o total de candidatos certificados também dos dois níveis (Básico e Secundário) foi de 265 candidatos (cf. quadro nº 11).

Quadro nº 11: Informação Estatística - Dados Globais 2004-2010 Centros Novas Oportunidades da Região Autónoma da Madeira

Estado - Processos de RVCC	Nível Básico (B1)	Nível Básico (B2)	Nível Básico (B3)	Total de Básico
Inscritos	244	0	0	244
Em Acolhimento	81	0	0	81
Em Diagnóstico	428	0	0	428
Encaminhamento em Processo RVCC	206	0	0	206
Encaminhado	587	2	0	589
Em Reconhecimento	0	48	15	63
Certificação Pedida	0	0	0	0
Certificado Parcial	0	0	0	0
Certificado	0	158	338	496
Desistente	628	40	116	784

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Transferido	594	5	20	619
Suspenso	249	6	0	255
Total	3017	259	489	3765

Fonte: SIGO consultado em 01 de agosto de 2012.

A leitura do quadro anterior (cf. quadro nº12) permite colher informações estatísticas relativas aos dados globais dos CNO no espaço temporal de 2004 a 2010 da população em estudo. Na análise de resultados verifica-se que o movimento do *estado* dos processos que se posicionam entre as diferentes fases do referido processo de RVCC e os Níveis: B1; B2; B3 apresentam um total de 3765 adultos no Programa Novas Oportunidades. Devido às alterações na Legislação deram origem a novas Políticas Públicas Educativas, a partir do ano 2007 deixaram de existir os Centros de RVCC e deram lugar aos CNO, sendo também já extensível ao nível do Ensino Secundário. Este procedimento operacionaliza-se com a oferta de novas oportunidades aos adultos, dado que se deixa de oferecer às populações somente o processo de RVCC, e abrem-se novas ofertas Educativas/Formativas para a população.

6. As Fases de Intervenção do Processo de RVCC – CNO na RAM

Da Legislação em vigor, relativa ao funcionamento do processo de RVCC, emana que, as formações são eminentemente desenvolvidas através do encaminhamento dos adultos para percursos de qualificação exteriores aos CNO, nomeadamente com base na articulação com entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações e com as quais os CNO estabelecem uma rede apropriada de oferta de qualificação, sem prejuízo de algumas formações, de duração limitada, poderem ser realizadas pelos próprios CNO. A qualidade do serviço prestado ao público, enquanto pilar do Sistema Nacional de Qualificações, deve igualmente constituir uma prioridade para os CNO, os quais, devem reger -se pela “Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades”, aprovada pela Agência Nacional para a Qualificação, I P. A atividade dos CNO segundo

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

o plasmado na “Carta de Qualidade” deve organizar-se através de um conjunto de dimensões e etapas, as quais refletem os níveis de serviços que devem ser assegurados.

Assim, são consideradas as Etapas de Intervenção as que se explicitam (cf. quadro nº 12)

Quadro nº 12: As Etapas das Fases de Intervenção do processo de RVCC – CNO da RAM

Acolhimento	Esta etapa consiste no atendimento e na inscrição dos adultos num dos CNO da RAM, incluindo o esclarecimento sobre a missão destes, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e a calendarização prevista para o efeito.
Diagnóstico/Triagem	Esta segunda etapa baseia-se na realização de uma análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e coletivas ou a outras estratégias adequadas.
Encaminhamento	Esta fase tem em vista proporcionar ao adulto a informação que permita direcioná-lo para a resposta que lhe seja mais adequada, podendo compreender, após a fase de diagnóstico, um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, ou desenvolvimento de percursos de educação e formação exteriores ao CNO. Esta etapa resulta de um acordo entre a equipa técnico-pedagógica do centro e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste último, do respetivo percurso de Educação/Formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas atividades de diagnóstico. O encaminhamento para percursos de Educação/Formação pode ainda realizar-se no decurso do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

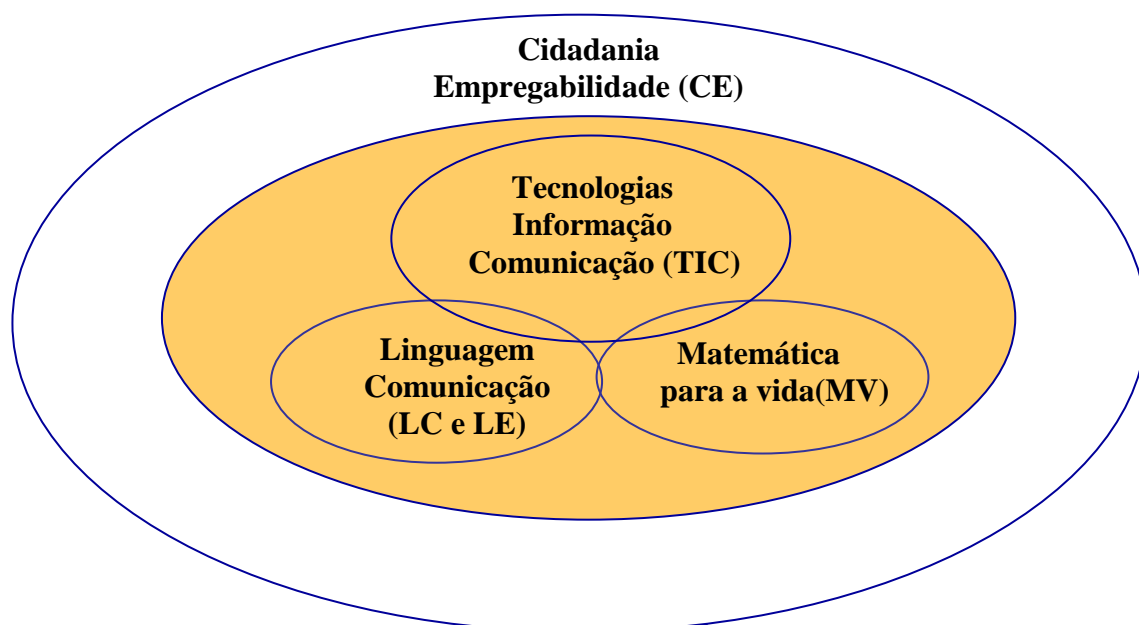
Fonte: Entrevistas Exploratórias aos Coordenadores e às ETPCNO: Iniciativa Novas Oportunidades na RAM.

Na fase de “Encaminhamento” os adultos menores de 23 anos para o reconhecimento, validação e certificação de competências de Nível Secundário é de ressalvar que depende se estes possuem pelo menos três anos de experiência profissional devidamente comprovada pelos serviços competentes da segurança social ou, sempre que aplicável, de organismo estrangeiro congénere.

6.1. A Validação de Competências no processo de RVCC

A etapa do processo relativa à “Validação de Competências” consiste na avaliação das competências adquiridas ao longo da vida e a sua correspondência com os referenciais que integram o Catálogo Nacional de Qualificações. O Nível Básico de Educação/Formação Escolar inclui quatro áreas que já foram anteriormente abordadas. i) a Cidadania e Empregabilidade; ii) a Linguagem e Comunicação; iii) a Matemática para a Vida; iv) as Tecnologias de Informação e Comunicação (cf. figura nº 1).

Figura nº 1: Desenho do Referencial de Competências-Chave – Nível Básico, a partir dos documentos consultados relacionados com o funcionamento metodológico do processo de RVCC.



O Nível Secundário de Educação/Formação Escolar compreende três áreas, também a saber: i) Cultura, Língua e Comunicação; ii) Cidadania e Profissionalidade; iii) Sociedade, Tecnologia e Ciência. O PRA é um instrumento no qual se explicitam e

se organizam as evidências das competências adquiridas *ao longo da vida*, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é o instrumento pedagógico estratégico do processo de validação de competências. Se ao longo do desenrolar do processo de RVCC, o adulto não evidenciar todas as competências necessárias à obtenção de uma certificação escolar, poderá recorrer à formação complementar. Esta formação, de natureza modular, com uma duração máxima de 50 horas, permite que o adulto adquira as competências em falta para poder concluir a sua certificação. A par da vertente escolar, foi desenvolvido o dispositivo de RVCC para a vertente profissional. Na RAM o dispositivo de RVCC profissional encontra-se disponível em quatro profissões, sendo três de nível II e uma de nível III em dois CNO. A “Validação de Competências” na vertente profissional tem como objetivo comparar as competências evidenciadas pelo adulto com o referencial de formação mais próximo da atividade que desempenha, correspondendo este a uma das qualificações contempladas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). A vertente profissional pode ser realizada em articulação com a vertente escolar, sempre que o adulto necessite, simultaneamente, de uma resposta de certificação escolar e profissional. A “Validação de Competências” compreende, ainda, a autoavaliação do PRA, em articulação com a heteroavaliação dos profissionais de RVCC e dos formadores das respetivas áreas de competências. No caso de “Validação de Competências” para efeitos profissionais pode recorrer-se à demonstração em contexto real de trabalho ou em ambiente simulado.

6.2. A Certificação Parcial no processo de RVCC

Sempre que em sessão de validação são diagnosticadas necessidades de formação, o adulto é encaminhado para o Júri de Certificação, que certificará as competências validadas e na sequência do qual este poderá desenvolver a formação necessária para completar o seu percurso de qualificação. O CNO elabora um plano pessoal de qualificação tendo em conta as competências evidenciadas, validadas e certificadas e as necessidades de formação do adulto de acordo com o perfil de cada utilizador do CNO.

6.3. A Certificação Total no processo de RVCC

A certificação de competências validadas, nos termos do previsto, exige a apresentação do adulto perante um Júri de Certificação. O adulto obtém uma certificação sempre que lhe é reconhecido ter adquirido as competências em conformidade com os critérios de avaliação do Catálogo Nacional de Qualificações. O Diretor do CNO nomeia o Júri de Certificação, que deve ser constituído pelo profissional de RVCC e pelo Formador ou Formadores de cada uma das áreas de competências, que acompanharam o adulto ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, assim como por um Avaliador Externo, acreditado pela Agência Nacional para a Qualificação, IP. O Diretor do CNO também designa o membro do Júri de Certificação que assegura a presidência do mesmo, o qual tem voto de qualidade, devendo essa função ser assumida preferencialmente pelo Avaliador Externo. O Júri de Certificação só pode funcionar com pelo menos, dois terços dos seus membros, incluindo obrigatoriamente o Profissional de RVC e o Avaliador Externo. A certificação de competências que permita a obtenção de um Nível de Escolaridade ou de Qualificação dará ainda origem à emissão de um Diploma de Qualificação.

7. O “sentido da prática” para os Coordenadores e a Equipa Técnico-pedagógica

As diferentes características identificadas apontam nas seis entrevistas semiestruturadas realizadas aos Coordenadoras do processo de RVCC nos CNO na RAM, para a existência de uma posição relacionada com o “sentido da prática” e de uma outra posição relacionada com o “Estatuto do Coordenador”. Exemplifica-se em seguida a forma como a progressão no *corpus* nos permitiu chegar às isotopias (Hiernaux, 1997) ou eixos de análise, através da identificação progressiva de características, às quais atribuímos o estatuto de código de qualificação e que aparecem no *corpus*, seja na forma explícita, seja na oposta inferida a partir da primeira. O interesse na investigação concentrou-se na procura do “significado” das “coisas”, porque este tem um “papel organizador” nos seres humanos. Aquilo que as “coisas” (fenómenos, manifestações, ocorrências, factos, eventos, vivências, ideias, sentimentos,

assuntos) representam molda a vida das pessoas. Num outro nível, os significados, que as “coisas” ganham, passam também a ser partilhados culturalmente e assim organizam o grupo social em torno destas representações e simbolismos (Bogdan e Biklen *et al.*, 1994, pp.47-51). Uma das dimensões da análise foi a ação dos Coordenadores cujos dados permitiram identificar diferentes sentidos, com diferentes características em termos de determinados elementos estruturais na interação do Coordenador/Equipa e com a sua prática com os adultos no processo de RVCC.

Na análise do material empírico (entrevistas aos Coordenadoras/Coordenadores dos CNO) procedeu-se a uma lógica de separação do “sentido do conteúdo”, embora que todos esses elementos resultassem das práticas dos que nelas investiram o seu sentido. Transparecendo também o que é “menos voluntariamente confessado do que efectivamente praticado”, “ver” as coisas de uma certa maneira também implica, “agir” a seu respeito da maneira correspondente (Hiernaux, 1997). Os princípios desta descrição partiram da ideia de que o sentido “está” em relações estabelecidas entre si pelos elementos que o material põe em ação, a base destas relações são de dois tipos: i) “disjunção” (distinção) que dentro do mesmo género permite identificar como existentes e específicos relativamente a outros; ii) “associação” que estabelece uma relação entre as coisas identificadas pelas disjunções formando assim uma “rede” e os “atributos” de todas essas coisas (Hiernaux, 1997, p.163). Tratou-se de “aderir” o mais possível à lógica expressa pelos Coordenadores dos CNO e considerada na totalidade a sua expressão e opta-se por obter “moldes” ou “marcas” dessa lógica, por referência a várias manifestações concretas e comuns (Hiernaux, 1997, p.170).

Os procedimentos de base da descrição estrutural da análise das entrevistas passaram pelas seguintes etapas:

- 1) Inventariar no material sob observação, as unidades de sentido que, em torno das afirmações analisadas, parecem atrair-se mutuamente; 2) Identificar as disjunções elementares no seio das quais cada uma dessas unidades adquire o seu sentido próprio, separando-se do que ela não é (“o que é contra definido relativamente a quê; o que é inverso de quê; quais são os pares de contra

definições?”); 3) Verificar as associações entre unidades ou termos de um par de contra definições com outro (“o que se encontra associado a quê?”; “o que se encontra do mesmo lado de quê?”); 4) Ao fazê-lo, seguindo os percursos possíveis, destacar o gráfico da estrutura global que constitui e distribui o conjunto das unidades segundo um modelo particular, que representa o sentido do segmento de material observado e que, igualmente, esboça o “modelo cultural” em questão (Hiernaux, 1997, p.166).

A lógica essencial passou por identificarmos as zonas do *corpus* com valor efetivamente significativo que qualificavam os “sentidos das práticas pedagógicas” dos Coordenadores do processo de RVCC. Para a sua caracterização e compreensão construímos esquemas ainda que com algum grau de abstração, mas comuns às várias manifestações concretas dos Coordenadores dos CNO entrevistados. O percurso realizado para a construção dos esquemas não foi linear, sofreu refinamento contínuo, através de idas e vindas dos materiais ao esboço e vice-versa, agrupando-se e elaborando-se gradualmente grupos de “enunciados” de generalizações com relevância para o fenómeno em estudo. O utensílio/ o operador usado das “isotopias”, de Hiernaux, (1997, p.180) recomenda-nos a aglutinação dos sentidos, a ordenação das estruturas de sentido subjacente no material. A ordem não esteve na ordem discursiva, mas dispersas por diferentes locais do material, assim ao invés da análise do material pela ordem discursiva, procedeu-se à identificação de “loais estruturais comuns” relevantes para a compreensão do “sentido da prática” das Coordenadoras/Coordenadores/Equipa face aos adultos do processo RVCC.

O tratamento dos dados permitiu identificar dois eixos em torno desta interação um eixo por referência à modalidade de intervenção/ação, e outro eixo, por referência ao estatuto do Coordenador. Exemplifica-se o código da “não força da rotina” em que se opõe uma posição de “certeza” a uma outra de “incerteza” que virão caracterizar, respetivamente uma posição de “prática padronizada” e uma posição de “prática que se faz fazendo” (cf. quadro nº13).

Os outros códigos são apresentados nos apêndices (cf. apêndice J).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Quadro nº 13: Exemplo de um código de qualificação “o sentido da prática pedagógica” apoiado no eixo das “modalidades da ação” do processo de RVCC.

O sentido da prática pedagógica - “A não Força da Rotina”	
O Coordenador é uma espécie de “alavanca” para os adultos	/ O Coordenador não é uma espécie de alavanca para os adultos
A prática nunca é a mesma	/ A prática é a mesma
Questionar as práticas	/ Não questionar as práticas
Não repetição	/ Repetição
Incerteza	/ Certeza

Cada uma das oposições resultam elas mesmas da condensação de vários excertos das seis entrevistas aos Coordenadoras/Coordenadores dos CNO que foram agrupados por se denotarem uma mesma orientação. Exemplifica-se, a seguir com a apresentação das ocorrências que nos permitiram chegar à oposição entre “a prática nunca é a mesma” e a “prática é sempre a mesma” que apoiam, respetivamente, uma posição de “incerteza” e uma posição de “certeza”.

Ao longo do tratamento e análise dos materiais adotam-se as sinaléticas:

E – entrevista

(letra, número) – identificação do participante;

(I) – Associação das unidades de sentido;

(/) – Disjunção das unidades de sentido;

“- (...) texto” – refere-se a uma citação de entrevista cujo início não coincide com o início de uma frase;

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

“- texto (...) ”– refere-se a uma citação de entrevista cujo o fim não coincida com o fim da frase;

(...) – quando omitimos excerto da transcrição original sem relevância para a análise ;

[texto] – palavra ou frase que clarifica o significado da declaração.

Quadro nº 14: Exemplificação de identificação de unidades de sentido no *corpus* para a qualificação da “certeza” “incerteza”.

Não há uma estrutura		Sabemos exatamente o que fazer
<p>“Do meu ponto de vista profissional é um processo muito exigente quer para quem coordena e para quem dirige mas é todo um processo diferente, substancialmente diferente em metodologias e teoricamente diferente do que se passa do Ensino dito Regular (não é?).” (E/C1 interdependências 51, Volume II)</p>	/	<p>“ (...) é um processo pouco exigente quer para quem coordena e quem dirige porque sabemos exatamente o que fazer no Ensino dito Regular.” (E/C1, p.51, Volume II)</p> <p>“(...) no ensino regular o caminho já está traçado.” (E/C 2, p.72, Volume II)</p>
<p>“É evidente que Processo RVCC é um caminho que se faz caminhando, no ensino regular o caminho está traçado (...)” (E/C2,p.72, Volume II)</p>	/	<p>“ (...) no Ensino Regular todo o caminho escolar está programado (...)”(E/C2, p.72, Volume II)</p>
<p>(...) nós vamos andando e caminhando num sentido de crescimento</p>	/	<p>“ (...) no Ensino Regular nós vamos acrescentando supostamente camadas de conhecimentos aos</p>

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

(...)” (E/C2,p.72, Volume II)	jovens(...)”(E/C1, p.51, Volume II)
<p>“Imaginemos uma boneca russa, uma “matrioska”, enquanto o Ensino Regular nós vamos acrescentando supostamente camadas de conhecimentos aos jovens que nos chegam às nossas mãos enquanto professores, aqui nós vamos tirando essas “camadas de poeiras” para poderem chegar ao conhecimento que está dentro de cada adulto (...)” (E/C1, p.51, Volume II)</p>	<p>“No Ensino Regular tudo está determinado ao nível dos conteúdos programáticos.” (E/C5, p.111, Volume II)</p>
<p>“Alterámos ainda hoje a construção de novos instrumentos, grelhas de participação de forma a serem meios facilitadores dos processos para os adultos (...)” (E/C5, p.111, Volume II)</p> <p>“Este processo vai permitir que os adultos reflitam sobre essas as aprendizagens que fizeram ao longo do seu percurso pessoal, social, profissional e formativo e que não foi certificado.” (E/C6, p.122, Volume II)</p>	<p>“Os Formadores têm um papel completamente diferente daquele de Formador que exerce no Ensino Oficial, (...). (E/C5, p.110, Volume II)</p>
A prática nunca é a mesma	A prática é sempre a mesma

7.1. A produção das interações no processo de RVCC: reflexo da ação e da estrutura de funcionamento dos Centro Novas Oportunidades

Para a investigação realizada, direcionada sobretudo para a abordagem de um contexto particular do desenvolvimento no processo de RVCC, e para as relações sociais estabelecidas entre os Coordenadores, a sua equipa e os adultos, nesse mesmo contexto, nos CNO, partilha-se de uma reflexão não de dualismo entre indivíduo-sociedade, mas antes duma perspetiva de considerar que a estruturação dos sistemas sociais, assentam nas práticas dos atores que acionam regras e recursos (que constituem a própria estrutura) nos vários contextos de ação, se produz e reproduz em interação (Giddens, 1996). Giddens (*ibidem*) defende o princípio da existência de uma interação dialética entre estrutura e a ação, assente numa dinâmica de reciprocidade mútua e historicamente construída, como conceito chave apresenta a “dualidade da estrutura”, no qual propõe que as propriedades estruturais dos sistemas de ação são, simultaneamente, um meio e um resultado das práticas dos atores. Pela prática, os atores reproduzem as condições estruturais que viabilizam a sua ação ou agência. O mesmo autor defende que o facto de as ações dos atores localizadas ser marcado pelo contexto histórico. Reconhece-se o princípio da existência de uma interação entre a estrutura e a ação assente na dinâmica de reciprocidade mútua e contextualmente constituída, assim pensa-se no processo de construção da cultura e das aprendizagens aos *longo da vida* como o reflexo das complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a ação social dos atores. O entendimento destas interconexões passará pela perspetiva da ação humana quer como dependente da estrutura que o constrange, quer como produtoras de diferentes lógicas de ação e neste sentido o comportamento humano é concebido como revestido de margens relativas de autonomia relativamente às quais pode desenvolver criativamente diversas lógicas de ação em contextos pessoais de vivência das suas Histórias de Vida. “O que os seres humanos fazem na sociedade, não o fazem meramente sob as condições da sua própria escolha, contempla a ideia de produção da vida social com a de reprodução do social (Giddens, *ibidem*, p. 145) ”. Neste sentido o discurso e a linguagem dos Coordenadores e dos atores no processo de RVCC constituem-se em válidas pistas para a concetualização do processo de produção e

reprodução social no processo. A linguagem, enquanto ato de geração de discursos e da realização do diálogo e também a consequência inesperada da produção do discurso e da realização do diálogo assume relevância fundamental nos processos de reprodução do social (Giddens, *ibidem.*). O essencial é que qualquer análise adequada da interação enquanto produto das capacidades integrantes dos atores reconheça que a sua “significância” é contínua e ativamente negociada (Giddens, *ibidem.*). O mesmo autor valoriza três elementos básicos na produção de interação: a sua constituição como “significante”, toda a interação envolve comunicação; a sua constituição como operação de poder, o poder é um elemento constitutivo e inerente à vida social; e a sua constituição como ordem moral. A abordagem do “significante” leva à compreensão de que a produção da interação depende antes de tudo da captação mútua na intenção comunicativa, já que o mero conhecimento da linguagem não habilita o orador a conseguir. Toda a interação comporta o interesse e a habilidade de quem se propõe falar comunicar. Na produção da interação (moral) todos os elementos normativos precisam ser considerados como reivindicações atualizadas e bem-sucedidas das obrigações (respostas) dos participantes. A interação entendida como uma relação de poder implica a noção de ação, à qual está implicitamente ligada a de poder, pois esta envolve intimamente a aplicação de “meios” para alcançar resultados, tornados possíveis pela intervenção direta de um ator no decurso de fenómenos, sendo a “ação intencionada” subcategoria daquilo que o ator faz ou evita fazer, o poder representa a capacidade de um agente para mobilizar recursos que tornem possíveis esses “meios” (Giddens, *ibidem.*). O poder é entendido como a capacidade transformadora da atividade humana, ou seja a capacidade de um ator intervir numa série de fenómenos de que altere o seu curso. Em sentido restrito e relacional o poder manifesta-se como uma propriedade da interação definindo-se como a capacidade para assegurar resultados, cuja realização depende da atividade de outras pessoas. Essa visão de poder inclui recursos, que controlam o comportamento dessas pessoas e expressam-se através da posse de autoridade e uso de outras formas de força. Tal como estes três elementos constituem a interação de igual modo a significação, a dominação e a legitimação são propriedades desta. As estruturas de significação podem ser analisadas como sistemas de regras semânticas, ou “convenções”; os sistemas de recursos referentes à dominação; e as regras morais referentes à legitimação. Em qualquer situação concreta de interação, os

membros da sociedade usam todos estes pressupostos como modalidades de produção e reprodução do social e sempre interligadas e “Quando relativas a uma totalidade das colectividades, como um sistema integrado de regras semânticas e morais, podemos falar da existência de uma cultura comum (Giddens, *ibidem*, p.145) ”. Os sentidos da ação social são perceptíveis pela identificação dos modelos culturais assimilados e reconstruídos pelos atores, nos vários contextos de socialização e ação. Ao afastar a possibilidade de pensar a cultura como o reflexo ou a tradução direta e imediata da estrutura, ou como o produto exclusivo das interações humanas, aprofunda-se, alternativamente, o seu processo de construção, convocando para o efeito, as complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a ação. O entendimento destas interconexões passará pela perspetivação da ação dos coordenadores e das suas equipas quer como dependentes das estruturas que os constroem, quer como produtores de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação.

Neste sentido, o seu comportamento humano passa a ser concebido como revestido de margens relativas de autonomia, relativamente às quais podem desenvolver criativamente diversas lógicas de ação.

7.2. A modalidade da ação no processo de RVCC: “A prática nunca é a mesma”

A apreciação do carácter único da experiência do processo de RVCC de cada indivíduo, emerge como fundamental para que o coordenador e a sua equipa, na sua ação determine as necessidades de formação complementar a partir da experiência, vivências e aprendizagens ao longo da vida de cada adulto. Tal propósito subentende que o coordenador e a sua equipa na sua ação recorram sobretudo ao descobrimento e adaptação às diferentes e múltiplas realidades complexas e dinâmicas que caracterizam o adulto como pessoa integrado no seio da sua família ou grupo o que tem implícito um movimento antropológico e heurístico sobre as situações, que tende a conferir à prática um cariz de diferença de situação para situação, ou seja, de uma certa *plasticidade* na ação. As situações são perspetivadas como únicas, mas em interação com tudo o que os rodeia. As mudanças ocorrem por estádios de organização e desorganização, mas sempre para níveis de organização superior. O papel do Coordenador enquanto gestor

no processo de RVCC é entendido como alguém que pode acompanhar a par e passo, os aspetos que interferem direta ou indiretamente no bem-estar dos mesmos (Queiroz, 2004).

7.3. A modalidade da ação da Equipa Docente no Ensino Oficial no Sistema Educativo: “A prática é sempre a mesma”

Na modalidade da ação dos Coordenadores na interação com os adultos no processo de RVCC posicionam-se perante estes, com a “incerteza” antecipada sobre as suas necessidades baseados essencialmente no seu conhecimento contrariamente às práticas pedagógicas no Ensino Regular que se posicionam numa “certeza”. Neste caso, o poder do professor no Ensino Regular é assumido como um atributo com base no seu saber de especialista, o que torna os alunos dependentes do seu conhecimento.

No processo de RVCC considera-se: “a pessoa embora sendo uma construção social, é sempre única, singular, ser humano e ser individual e cada um torna-se individual sob a influência dos padrões culturais, sistemas de significações historicamente construídas, em torno das quais dá forma, ordem, objectivo e direcção à sua vida (Geertz, 1989, p. 64) ”. A modalidade de ação individualizada, no processo de RVCC perspetiva uma forma de intervenção orientada para o adulto e para a sua individualidade, esta relação enquanto processo social constitui-se de mecanismos e de experiências individuais e coletivas (Dubet, 2003) e envolve critérios, habilidades, e competências normalmente em poder do profissional enquanto pertencente a um segmento social dominante (Boneti, 2006). Nesta interação avulta o facto do coordenador na sua condição humana, prestar apoio e disponibilidade de orientação para elaboração do PRA, ajuda o adulto que dele necessita também na sua condição humana, e assim considerado a partir das suas características individuais e particulares o que o torna singular.

No sentido desta forma de ação, o poder do coordenador no processo de interação com o adulto revela-se como sendo um ator ativo no processo de ensino/aprendizagem. Quando o Coordenador transporta consigo uma linha de pensamento, que ignora a existência, os pontos de vista e interesses dos adultos na

elaboração dos seus PRA, o Coordenador anula o adulto a sua participação de construção da sua História de Vida. Assume o comando e responsabilidade do processo de RVCC, impossibilitando que o adulto intervenha e usufrua da sua autodeterminação enquanto adulto em processo de construção das suas biografias. Este contexto de interação entre coordenador e adulto, remete para o adulto uma posição de inferioridade e de perda de poder, surgindo assim um paradigma de posições assimétricas e o adulto é um ator passivo no processo de ensino/aprendizagem. Não havendo decisão partilhada entre estes intervenientes não se verifica uma negociação entre os mesmos constatam-se desistências no processo de RVCC. Não atende às expectativas dos adultos, às suas orientações para os valores universais, esta imposição de papel por parte do coordenador mobiliza fatores de desmotivação nos adultos na construção do seu PRA.

Ao Coordenador e à sua equipa cabem resolver as necessidades dos adultos, o coordenador e o adulto são atores ativos na construção do PRA. O Coordenador aproxima-se de uma perspetiva de ação orientada para os fins, e poderá recorrer a outros autores da sua equipa para a construção da História de Vida de cada adulto. Todavia as modalidades depreendidas da realidade cultural identificada não emergem enquanto deterministas, no sentido de que não existe uma lógica de ação exclusivamente padronizada ou exclusivamente não padronizada, o estatuto do adulto é sempre valorizado como singular ou nunca valorizado como indiferenciado, então é possível considerar que existem figuras que medeiam estas lógicas de ação e que importa desocultar.

A modalidade de ação individualizada, no processo de RVCC perspetiva uma forma de intervenção orientada para a pessoa e para a sua individualidade, esta relação enquanto processo social constitui-se de mecanismos e de experiências individuais e coletivas (Dubet, *ibidem*) e envolve critérios, habilidades, e competências normalmente em poder do profissional enquanto pertencente a um segmento social dominante (Boneti, 2006). O encontro entre o Coordenador e o adulto constitui um “meio social” (Rocher, 1989, p.13) e esta relação tem uma estrutura mutável e aberta, estes atores adaptam-se um ao outro e em que o segundo é o centro regulador da relação, sendo a partir das suas necessidades de aprendizagens que esta relação se constrói. As relações sociais entre estes atores surgem como fatores interdependentes, cujas relações

dinâmicas são ao mesmo tempo a causa e o produto da existência do processo de RVCC. Neste contexto, os coordenadores desenvolvem um processo de interação com os adultos, onde o centro de interesse é a pessoa e onde os coordenadores possuem conhecimentos que lhe permitem diagnosticar e planejar intervenções que os próprios executam e controlam (Amendoeira, 1999). Trata-se de uma relação mutuamente orientada, colocando em contato o coordenador e o adulto envolvendo significados e expectativas recíprocas em relação às ações mutuamente estabelecidas, neste universo dependem de símbolos partilhados e entendimentos comuns e de imprevisibilidade. Dubet (*ibidem*) relembra que na atualidade as desigualdades justas provêm do *achievement*, da conquista de *status* e não da herança de estruturas sociais desiguais por seu princípio e todos os contratos sociais colocam o princípio de uma igualdade inicial, as atuais sociedades são igualitárias na medida em que elas desdobram a igualdade de oportunidades em termos normativos e constitucionais, elas aceitam as desigualdades desde que não impeçam os indivíduos de concorrer nos desafios que competem à igualdade de oportunidades nas diferentes dimensões sociais. Por este prisma a igualdade é um valor. Sempre que o adulto necessita e procura certificação escolar junto dos CNO, assume o estatuto de adulto e estabelece-se um “encontro” entre esse adulto, o coordenador e a sua equipa. Este encontro assume particular relevância porque, é diretamente responsável pelo desenvolvimento e conclusão no processo de RVCC o qual o adulto tem a expectativa de o receber. As emoções sentidas na interação desencadeiam fatores de agrado originando motivação quer de natureza intrínseca, quer de natureza extrínseca, nos adultos para a realização das biografias. Esta interação coordenador-adulto caracteriza-se como um fator positivo.

Neste encontro, a relação estabelecida entre o coordenador e o adulto, avulta o facto de que do primeiro, prestar ajuda a alguém que dele necessita na sua condição humana. Considerando cada ser humano a partir das suas características específicas, aponta-se a noção de pessoa, como uma pessoa com existência e trajeto de vida única e singular.

No quadro nº 15, apresenta-se os enunciados de sentido que encorpam a modalidade de intervenção a que é designada por: “A prática nunca é a mesma”.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Quadro nº 15: Esquema da estrutura global das características da modalidade da ação “A prática nunca é a mesma” e os códigos referentes.

CÓDIGO	CARATERÍSTICAS
Probabilidade dos episódios de interação intervirem na identificação das necessidades dos adultos	Interação do CCNO /ETPCNO no processo RVCC-adulto em continuidade
Emoções auferidas na interação equipa do processo de RVCC-adulto	Interação do CCNO /ETPCNO no processo de RVCC-adulto fator positivo
Peso da inferência	Identificação das necessidades a partir das expetativas do adulto
Falta da força da rotina	Incerteza
Probabilidade de partilha de saberes na ação	Interconhecimento
Plasticidade na ação	Imprevisibilidade
Probabilidade de mediar os processos de ensino/aprendizagem dos adultos	Dinâmica socioprofissional
Possibilidade da intervenção de diferentes saberes e diferentes competências na resolução de dificuldades sentidas no processo de ensino/aprendizagem	Equipa multiprofissional

8. A interação no processo de RVCC- adulto em continuidade

No processo de RVCC existe diferentes racionalidades que podem interferir com a particularidade da interação, a continuidade da interação Coordenador-adulto, contribui para que Coordenador e o adulto se descubram mutuamente:

Eu digo-lhes muitas vezes que nós não vamos pescar por eles (...), nós ensinamos a colocar o anzol, a atirar a linha (...) por aí a fora, mas realmente nós não pescamos, serão os adultos que terão que pescar por eles. É esta âncora de motivação que provoca continuidade da ação, que move cada adulto para escrever a sua História de Vida. (E/C2, p. 77, Volume II).

A dimensão temporal é denunciada como fator contributivo, para que se apurem saberes, habilidades e competências de ambas as partes, o que permite que as relações se estabeleçam a partir das expectativas de ambas as partes, diminuindo a assimetria entre estes. Os episódios de interação em continuidade entre atores no processo de RVCC parecem contribuir positivamente para o estabelecimento de relação de confiança que é valorizada pelo Coordenador como forma de satisfação de necessidades individualizadas, e para que coordenador, a sua equipa e o adulto intervenham de forma mais igualitária nas decisões na construção do PRA.

8.1. A interação do Coordenador/Equipa/Adulto no processo - adulto fator positivo

Na lógica da ação “A prática nunca é a mesma”, na interação Coordenadora/Coordenador/equipa e os adultos há relevância para os sentimentos vivenciados pelos atores como positivos, neste contexto das vivências nos CNO. Estes sentimentos parecem estar associados ao sentido de que a construção do processo assume para quem o recebe uma dimensão positiva: “Assim as minhas metas dependem das dos formadores, a dos formadores dependem dos técnicos e assim sucessivamente incluindo os adultos. Portanto, se falha um elemento da engrenagem não há metas para ninguém, isto no âmbito profissional e no âmbito da certificação dos adultos. Estes necessitam de se sentirem seguros na construção das suas biografias e acima de tudo satisfeitos com o processo” (E/C1, p.52, Volume II, Diário de Campo). Trata-se de um processo hermenêutico, consistindo na busca de compreensão das situações na sua singularidade, e cabe ao Coordenador e à sua equipa usar a sua competência para avaliar e compreender o que é essencial do que é acessório para cada adulto e encetar a

interação a partir do que é mais valorizado individualmente por cada adulto na construção do seu PRA.

8.2. A identificação das necessidades pelo Coordenador/Equipa a partir das expectativas do adulto

A forma como os Coordenadores e a sua equipa experienciam e percebem a sua contribuição na construção das Histórias de Vida de cada adulto, revela uma orientação de acordo com o contexto cultural e social de cada um “ (...) relatam muito bem as suas histórias de vida a partir do meio onde estão habituadas e inseridas em família, do que propriamente argumentar situações não vivenciadas ao longo da vida” (E/C1, Diário de Campo). Os Coordenadores e a sua equipa parecem apostados numa ação de apoio, colaboração e encorajamento aos adultos que os rodeiam “ (...) é muito, muito importante que o coordenador e a sua equipa vá aos poucos criando laços possíveis e necessários para que os adultos se sintam motivados, mostrar sempre disponibilidade pelo contato telefónico ou eletrónico, mostrar disponibilidade para que o adulto sempre que tiver dúvidas questionar, não ter medo de expor as suas dúvidas (E/C1, *ibidem*) ”.

8.3. A incerteza no processo de RVCC por parte dos Adultos

Incerteza no processo de RVCC significa para o adulto que não sabe antecipadamente quais são os desafios que lhe são propostos. Neste sentido existe também uma complementaridade ao nível do Coordenador e da sua equipa dado que não sabe que perfil de adulto pode encontrar? Que História de Vida poderá surgir? Em relação a quê e a quem? Em que medida são necessários os vários episódios da História de Vida para a construção do PRA? São os adultos, os seus familiares, os seus amigos que detêm o fio condutor que serve de guia à elaboração do PRA, que possibilita descobrir cada adulto e tornar significativas as representações que consigo transportam trata-se de uma “situação antropológica”, isto é, diz respeito ao adulto enquanto homem inserido no seu meio, composto por toda a espécie de laços simbólicos (Collière, 1989, p. 295). A forma de estimativa da natureza das Histórias de Vida a partir da forma como se aprende a conhecer a pessoa e a sua relação com as limitações ou alterações

provocadas pelas aprendizagens ao longo da vida, exige ao coordenador e à sua equipa instrumentos simples que possibilitem reajustar continuamente a informação, organizá-la, completá-la à medida que os indícios se esclarecem. Requer da parte do coordenador e da equipa uma atitude criativa para a descoberta da construção da biografia do adulto como pessoa, integrado na sua família, no seu contexto escolar e profissional e no seu grupo social. Aprendendo a conhecer os elementos indicadores dessa construção biográfica e a encontrar o sentido de que ela é portadora, esses elementos são de três tipos: Os que dizem respeito à pessoa; “Como é que é a pessoa que vamos encontrar? Quem sou eu (E/C6, p.6, Diário de Campo”); Os que dizem respeito ao seu ambiente familiar, escolar e profissional “(...) quem é a minha família, como é que é a casa? Que estudos eu tenho? (E/C6 Diário de Campo). Os que se referem às redes de laços sociais “ Quem são as pessoas/esferas sociais? Quais são as pessoas da minha rede de amizades? (E/C6, *ibidem*)”; Estes elementos servem para determinar a intervenção do Coordenador e da sua equipa necessária para superar as dificuldades e aumentar ou restituir a autonomia aos adultos e servem igualmente de referência para avaliação e reavaliação do seu projeto de História de Vida.

No discurso dos Coordenadores e da sua equipa a expectativa do adulto é tida em conta, a incerteza na atuação face à dos adultos que requer um questionamento e uma (re)adaptação constantes perante cada situação diferente. Este cenário aponta para uma lógica de intervenção em que os atores em interação influenciam e são influenciados, o Coordenador é uma espécie de alavanca para os adultos, questiona continuamente as suas práticas, não podendo haver uma repetição continuada sendo que a sua “prática pedagógica nunca é a mesma”.

8.4. O interconhecimento entre os vários Atores do processo de RVCC

O Coordenador e a sua equipa aplicam os seus conhecimentos e competências específicas na sua ação pedagógica, o que lhes permite ajudar os adultos na construção das suas biografias. Na modalidade de ação “A prática é sempre a mesma”, o coordenador e a sua equipa não se assumem como os únicos detentores de conhecimentos importantes para a construção do processo. Os conhecimentos técnico-científicos não são minimizados, no entanto parece ser relevante que os conhecimentos

técnicos e sociais não são suficientes para interagirem com os adultos numa perspetiva compreensiva pois, o adulto é definido como um ser ativo que tem perceções decorrentes das suas aprendizagens ao longo da vida. Desta forma, verifica-se um valor acrescido ao próprio conhecimento do adulto. O Coordenador tem capacidade para avaliar o conhecimento do adulto constando-se desta forma uma intercomunicação entre o Coordenador e o adulto:

Este processo implica muita autonomia, então o que preparámos são sessões coletivas e tentámos que as pessoas se motivem nessas sessões, porque se as pessoas estiverem contrariadas não temos sucesso claro. Nós não temos muitos casos felizmente, se calhar estou a falar de um ou dois mas se as pessoas estivessem muito pressionadas, poderia acontecer (...) desmotivar-se, desintegrar-se, sentirem que não conseguem, que não têm tempo. Temos que ter sempre presente uma intercomunicação da nossa parte com os adultos. Estes também são portadores de conhecimentos que foram adquiridos ao *longo da vida* (E/C4, p. 102, Volume II, Diário de Campo).

8.5. A imprevisibilidade nas Histórias de Vida de cada Adulto

Nas relações sociais, no processo de RVCC, existe um instituído, mas que pressupõe um social instituinte (Castoriadis, 1995, p.15), pois as características da ação do Coordenador e da sua equipa sobressaem o objeto do mesmo, os seres humanos, aos quais está sempre associado um grau maior de imprevisibilidade, devido à capacidade de reação, física e psicossocial do adulto:

Um professor poderá ser um excelente professor, mas poderá não ser um excelente formador (...) isto faz realmente a grande diferença (...), percebe? Às vezes surgem Histórias de Vida com alguns episódios críticos sobretudo ao nível de relatos decorrentes de doenças, de perdas familiares, de “vivências pessoais muito especiais” (...). A nossa linha de ação deverá contemplar esta diversidade de situações e terá de

saber gerir muitas vezes emoções, momentos dramáticos de vida, temos que lidar sempre com o imprevisto tendo sempre presente o grau de satisfação e motivação para que os adultos frequentem o processo de RVCC e não desistam (E/C2, p. 73, Volume II, Diário de Campo).

O que inviabiliza uma total previsibilidade e planeamento antecipado das atividades inerentes à gestão das situações que têm de dar resposta, havendo lugar à necessidade de alguma flexibilidade e imprevisibilidade na ação pedagógica. Depreende-se assim uma perspetiva dinâmica e aberta (não determinista) da ação do Coordenador e da sua equipa na sua prática considerando que a mesma é portadora de alterações permanentes resultantes da natureza e objeto da sua ação.

8.6. A Dinâmica socioprofissional e o processo de RVCC

A prática do processo de RVCC repousa em lógicas de ação que implicam necessariamente colaborações, entre o Coordenador, a sua equipa e os adultos e essas colaborações e confrontações interpessoais assumem um dos aspetos mais importantes do referido processo. O Coordenador valoriza a pessoa como o centro do processo de RVCC e utiliza o seu saber profissional em função da situação particular em que esta surja e das suas disponibilidades ao nível da gestão do seu tempo:

(...) Os adultos aceitam bem as metodologias das Histórias de Vida. A nossa preocupação está sempre centrada nas biografias dos adultos, não somos nós que vamos decidir pelas pessoas, mas é sobretudo o nosso papel aqui é tentar ser uma alavanca, digamos o livro onde as pessoas vão procurar sobre este e sobre outro assunto para poderem depois elas decidir sobre o que é que querem relatar nas suas Histórias de Vida (...). É nesse sentido que nos sentimos gestores do processo RVCC. Nós funcionamos de acordo com a disponibilidade dos adultos, normalmente nós temos horários flexíveis, quer no turno da manhã, quer no turno da tarde ou ainda no turno da noite para o funcionamento do processo de RVCC (E/C3, p. 88, Volume II, Diário de Campo).

A responsabilidade do Coordenador quer seja no domínio da orientação do processo de RVCC, quer no tratamento e relacionamento com os adultos, envolve a partilha de conhecimentos com os pares, com os adultos, articula interesses assumindo o papel de mediador dos interesses dos adultos porque conhece e tem relação privilegiada com os recursos humanos e materiais que a comunidade dispõe para dar resposta às necessidades dos adultos, negocia decisões, respeita vontades. Tal entendimento deste movimento torna-se ainda mais relevante porque estas situações de interação constituem-se num processo complexo no qual o coordenador surge enquanto mediador o que implica competências essencialmente relacionais e intervém no processo de RVCC numa perspectiva interdisciplinar e autónoma, caracterizada pela colaboração, constituindo-se numa qualidade dinâmica que está em construção.

A confiança compreende mecanismos que apoiam o contrato entre o Coordenador e os adultos sustentados na expectativa dos papéis a assumir por cada um dos atores que possibilita o estabelecimento de uma “rede” importante para a edificação e sustentação da relação de confiança (Balsa, 2006, p.38), no processo de RVCC, em que por vezes os adultos se encontram normalmente fragilizado pela necessidade de um Certificado Escolar, que lhe confere as Habilitações Literárias Obrigatórias para o seu nível etário.

Os adultos aceitam bem as metodologias das Histórias de Vida. Às vezes sentimos que os adultos relatam as suas Histórias de Vida numa base de confiança. Em relação quando precisam urgente do Certificado Escolar ou porque estão condicionados ao nível profissional, isto é, se tivessem já as habilitações teriam outro nível de vida pessoal e sobretudo familiar, teriam outras condições de vida, nós encorajamos os adultos e assim vão construindo as suas Histórias de Vida (C/E3, p.88, Volume II, Diário de Campo).

Os Coordenadores surgem como interlocutores que ajudam os adultos, a sua família e amigos a repensar as situações de aprendizagens vividas ao longo da vida,

avaliando-as e ajudando-os a encontrar soluções, bem como a identificar as consequências (Soulet, 2006). A rede de laços sociais é marcada sempre numa base de confiança entre os atores:

(...) a equipa pretende estar sempre presente em cada momento da realização das biografias de cada adulto, em cada fase da elaboração das biografias, pensamos que é muito importante porque é connosco que eles têm mais confiança e portanto o simples facto de nós irmos acompanhando a construção das suas Histórias de Vida faz com que eles se sintam mais seguros e aumentam também o nível de confiança connosco (...) (E/C5, Diário de Campo).

A relação de confiança que estabelecem com os adultos é valorizada pelos coordenadores como mediadora na redução da assimetria entre estes e os próprios adultos e que os potencia também a serem mediadores da assimetria entre os mesmos adultos e os outros profissionais. O Coordenador no processo de RVCC no contexto estudado emerge como central nas relações sociais daquele contexto, o que o torna o seu papel de mediador importante na gestão de lógicas de ação diferentes ou contraditórias, o que constitui uma fonte de poder no entanto este não se assume como tendo o monopólio do mesmo.

8.7. A equipa multiprofissional no processo de RVCC

A gestão do processo de RVCC é dependente da conexão e complementaridade de ações conjuntas e interdisciplinares, estabelecidas entre o Coordenador, a sua equipa e os adultos:

(...) não dá para funcionar umas áreas do Referencial de Competências-Chave sem as outras, é preciso que cada elemento da equipa esteja em articulação, por exemplo um formador ao orientar um adulto, é preciso toda uma coesão dos vários parceiros da equipa, é também orientar para um apoio em várias estruturas pessoais, familiares,

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

escolares, sociais, profissionais, culturais, todas no seu conjunto são importantíssimas (...) para a construção das Histórias de Vida (E/C1, Diário de Campo).

O exercício profissional do Coordenador tem assim grande enfoque interdisciplinar, considerando a necessidade dos diversos olhares e saberes dos outros profissionais com vista a uma abordagem integral e dinâmica do processo de RVCC dos adultos na sua dimensão individual, familiar, escolar, profissional, económica, social e cultural. A finalidade, o propósito dos Coordenadores é ajudar os adultos nas suas necessidades mas, pela sua complexidade inerente ao ser humano, implica uma configuração de saberes e práticas. Trata-se do reconhecimento das capacidades e competências e dos limites de cada um dos atores no contexto de uma relação entre pessoas que buscam a compreensão das suas experiências ao longo da vida e a sua validação e certificação de competências e atribuição de um Certificado Escolar e ou Profissional. A interdependência não significa ganhar ou perder autonomia, mas sobretudo que um e outros juntos possam encontrar um potencial de desenvolvimento e de enriquecimento não só por si individualmente, mas para todos coletivamente Cooper (1989) (citado em Kérouac *et al.*, 1996, p.93). “O contexto societal actual, sinónimo de mudanças cada vez mais rápidas e de propósitos complexos, e da busca de qualidade óptima necessita da capacidade de cada um. A capacidade, a autonomia e a responsabilidade, são factores que caracterizam qualquer profissão e requerem colaboração por parte de todos os profissionais, a vontade de contribuir nos cuidados de saúde significa o reconhecimento de zonas de intercessão nos papéis”, (Kérouac *et al.*, 1996, p.93). Para melhor perceção da análise que se desenvolve relativamente à modalidade de intervenção em estudo, apresenta-se uma síntese dos principais sentidos emergentes na mesma (cf. quadro nº 16).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Quadro nº 16: Síntese da modalidade da ação “A prática nunca é a mesma”

CARATERÍSTICAS	SÍNTESE
Interação do CCNO /ETPCNO no processo de RVCC-adulto em continuidade	<p>A eventualidade na interação com o adulto é facilitadora para que CCNO /ETPCNO conheça os resultados do seu trabalho, o que remete para uma orientação centrada no adulto;</p> <p>Nas interações ocasionais: coordenador /equipa recorrem ao seu domínio da atividade para definir e resolver as necessidades dos adultos na elaboração da sua História de Vida.</p> <p>A assimetria entre o conteúdo do processo de RVCC e o conteúdo das aprendizagens ao <i>longo da vida</i> dos adultos é acentuada pela relevância da subjetividade do Coordenador e da sua equipa em ação.</p> <p>A interação do CCNO /ETPCNO surge como fator facilitador na qualidade do processo relacional entre os vários atores.</p>
Interação do CCNO /ETPCNO no processo de RVCC-adulto fator positivo	<p>O Coordenador assume para si um caráter sobretudo de obrigação social que provoca aproximação entre os adultos e a equipa no CNO.</p> <p>O impacto da troca de partilhas de saberes possibilita a emergência de estados emocionais positivos.</p>
Identificação das necessidades a partir das expetativas do adulto	<p>As aprendizagens ao longo da vida realizadas pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida contribuem para a diminuição da assimetria na interação Coordenador/ equipa;</p> <p>A aproximação do Coordenador/ equipa aos adultos parecem favorecer uma orientação positiva na elaboração do PRA;</p> <p>Conhecer o sistema sociocultural do adulto viabiliza um processo de cooperação e de maior coerência entre os vários atores.</p>
Incerteza – Histórias de	O CCNO /ETPCNO não tem controlo prévio sobre o relato das

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Vida no processo de RVCC	<p>Histórias de Vida dos Adultos;</p> <p>Na interação CCNO /ETPCNO existe uma complementaridade a encontrar entre estes, que não se sabe à partida qual é;</p> <p>O adulto detém o fio condutor que serve de guia ao Coordenador/ equipa para a descoberta deste e possibilita ainda tornar significativas para o processo de RVCC bem como as representações que consigo transporta;</p> <p>O papel do CCNO /ETPCNO é trabalhar com o adulto conforme este encara as situações decorrentes dos seus percursos de vida;</p> <p>Cada caso/ situação da História de Vida é encarado(a) como único(a);</p> <p>A ação entre os vários atores não é determinada por uma estrutura rígida; A ação faz-se fazendo;</p> <p>A natureza das aprendizagens dos adultos ao longo da vida é abordada a partir das significações da pessoa e dos seus contextos: familiares, escolares, profissionais e sociais;</p> <p>O CCNO /ETPCNO reajustam, organizam e completam a informação continuamente que o adulto lhes faculta.</p>
Interconhecimento	<p>O CCNO /ETPCNO não são os únicos detentores de conhecimentos no processo RVCC, o conhecimento é também partilhado a partir dos adultos;</p> <p>As perceções que os adultos vivenciam no processo e aos quais atribuem significados transportados aos seus saberes ao serem valorizados pelo CCNO /ETPCNO aproximam-se de um padrão contributivo de reconhecimento mútuo pela partilha de saberes;</p> <p>O Coordenador/ equipa reconhecem ser para os adultos uma fonte de conhecimentos importante, para ajudar esses mesmos adultos a lidarem com o processo de RVCC;</p>

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

	O Coordenador/ equipa usam os seus conhecimentos de expertise em interação enquanto atividade de criação humana.
Imprevisibilidade	<p>As necessidades dos adultos não são totalmente previsíveis sendo mesmo bastante mutáveis o que implica uma readaptação constante do CCNO/ETPCNO. Poderá ser necessário, para alguns adultos, uma proposta de Formação Complementar no máximo de 50h numa das áreas dos Referenciais de Competências-Chave;</p> <p>Do objeto de trabalho e ação do CCNO/ETPCNO sobressaem as suas capacidades de orientação e de motivação para o desenvolvimento do processo de RVCC de cada adulto;</p> <p>Na gestão das situações há lugar à flexibilidade e imprevisibilidade das ações dos vários atores. Mesmo dentro das situações previamente planeadas ocorre imprevisibilidades;</p> <p>A natureza complexa da atividade do coordenador e da equipa advém da imprevisibilidade e da multicausalidade das situações diversificadas de aprendizagens ao <i>longo da vida</i> de cada adulto;</p> <p>O CCNO/ETPCNO gerem as situações imprevistas, baseando sobretudo as significações que estas assumem para os adultos.</p>
Dinâmica socioprofissional	<p>A relação de confiança entre o CCNO /ETPCNO e adultos é valorizada pelos últimos como mediadora na redução da assimetria entre os diversos atores;</p> <p>O processo de RVCC emerge como um processo social complexo onde o CCNO /ETPCNO podem assumir diferentes papéis e responsabilidades pessoais e sociais;</p> <p>A gestão do processo de RVCC integra uma multiplicidade de aspetos que envolve a partilha de conhecimentos com os vários atores da tendo como regulador as necessidades dos adultos;</p> <p>O CCNO/ETPCNO no processo de RVCC são interlocutores que</p>

	ajudam os adultos/famílias a vivenciar as situações “inquietantes” experienciadas ao longo da vida ajudando-os a encontrar soluções para as mesmas e elaborar o seu PRA.
Equipa multiprofissional	<p>A existência de uma equipa multiprofissional surge como recurso para a gestão do processo RVCC sendo fator preponderante para a motivação e frequência dos adultos no processo de RVCC;</p> <p>Surgem valorizadas as estratégias adotadas no processo de RVCC pela equipa que se enquadra na pluri e na interdisciplinaridade;</p> <p>O adulto é visto como um ser complexo enquanto ser humano o que implica uma configuração de saberes e práticas que não são exclusivamente do domínio e responsabilidade do CCNO /ETPCNO;</p> <p>A independência de competências no processo de RVCC refere-se ao reconhecimento da identidade pessoal, profissional e social de cada adulto;</p> <p>Os saberes/conhecimentos são prestados segundo um modelo em que todos os intervenientes, incluindo os adultos repartem esse mesmo poder de saberes/conhecimentos.</p>

9. O Estatuto Singular do Coordenador no processo de RVCC

Para Geertz (1989), “A pessoa embora sendo uma construção social, é sempre única, singular, ser humano e ser individual e cada um torna-se individual sob a influência dos padrões culturais, sistemas de significações historicamente construídas, em torno das quais dá forma, ordem, objectivo e direcção à sua vida” (Geertz, *ibidem*, p.64). A interação Coordenador-adulto confere ao Coordenador um estatuto singular no processo de RVCC perspectiva uma forma de intervenção orientada para o adulto e para a sua individualidade, esta relação enquanto processo social constitui-se de mecanismos e de experiências individuais e coletivas (Dubet, *ibidem*) e envolve critérios,

habilidades, e competências normalmente em poder do profissional enquanto pertencente a um segmento social dominante (Boneti, 2006).

Nesta interação avulta o facto do Coordenador na sua condição humana, prestar apoio a alguém que dele necessita também na sua condição humana, e assim considerado a partir das suas características individuais e particulares o que o torna singular. Assim, configurando teoricamente um estatuto de pessoa singular, no quadro nº 17 apresentam-se as características que emergiram neste sentido.

Quadro nº 17: Esquema da estrutura global das características do “Estatuto Singular do Coordenador” e códigos correspondentes.

CÓDIGOS	CARATERÍSTICAS
Probabilidade de influir na interação Coordenador/adulto durante o desenvolvimento do processo RVCC	Adulto ativo no processo de RVCC
Probabilidade das significações subjetivas intervirem na interação	Processo de descoberta dos Adultos
Orientação para a especificidade de cada História de Vida	Enfoque no processo de construção das Histórias de Vida
Margem de ajuste de vontades	Negociação no processo de RVCC
Probabilidade de conciliar as <i>Histórias de Vida</i> com os Referenciais de Competências-Chave	Harmonização das Histórias de Vida no processo de RVCC

9.1. O Adulto ativo no processo de RVCC

O meio social do processo de RVCC é produzido pela ação dos atores, que interagem no interior das práticas banais da vida quotidiana. Segundo Javeau (1998) nestas interações constroem o “tecido social” “produzem-no” e “reproduzem-no” (Javeau, *ibidem*). Neste entendimento da realidade social, os Coordenadores/Equipa e adultos, desenvolvem ações entendidas como “toda a maneira de pensar, de sentir e de agir, cuja orientação se estrutura segundo modelos que são colectivos, quer dizer que

são partilhados pelos membros de uma qualquer colectividade de pessoas” (Rocher, 1999, p.43). “Entendemos a acção social, como o facto elementar do social, a percepção que os actores têm do significado da sua acção e dos outros” (Rocher, 1999, p.3) e será encetada uma interação por pelo menos uma ação, ou uma atividade orientada para outrem e será completa se outrem responder a esta acção por uma ação da mesma natureza, orientada para o primeiro ator (Javeau, *ibidem*). Segundo Rocher (1999) a realidade social não é exclusivamente interna aos sujeitos que a vivem, nem exclusivamente exterior a eles, é vivida em perspetiva, em situação, pelas pessoas em causa, a quem se impõem do exterior simultaneamente constrangimentos e limitações. A relação social entre o CCNO /ETPCNO e o adulto é um fenómeno emergente de sujeitos em interação, mediada pela sociedade (ou pela cultura, os estilos de vida, interesses e identidades). Em que a sociedade oferece o que é necessário para a mediação (valores, símbolos, regras, recursos materiais) a relação pode assumir modalidades muito diversas, Gómez (2000).

Tal como no tecido social o processo de RVCC implica a interação que ocorre entre o coordenador/equipa e adulto é estruturada de forma que todos os atores se conheçam bem, assim o CCNO/ETPCNO interagem com o adulto de forma, a que possam sair beneficiados, edificando-se uma relação de cooperação em que os papéis, competências e expetativas sejam reconhecidas e possibilitadas.

O CCNO /ETPCNO e o adulto reconhecem-se como pessoas singulares, existe o princípio de uma ação mútua recíproca “ (...) ter em conta também a expectativa da pessoa em relação ao processo de RVCC e o que lhe vamos propor para a sua elaboração da sua História de Vida, ter em conta aquilo que a pessoa deseja que lhe seja feito, ter em conta as necessidades da pessoa e as suas aprendizagens ao longo da vida (...)” (C/E2, p.3, Diário de Campo). Esta interação tem por base uma relação humana entre a pessoa que necessita de apoio e orientação e o Coordenador/equipa que têm formação específica para avaliar, reconhecer e responder a essa necessidade de ajuda:

(...) o respeito acima de tudo, é o de chegar junto do adulto e apresentar-me,
pedir que a pessoa diga como se sente, para perceber a pessoa, não só nos aspectos

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

físicos, mas como é que ela se sente no CNO (...) é tratar a pessoa, chamá-la pelo nome (...) também não invadirmos (...) o espaço delas, esperarmos, dar espaço para nós entrarmos (...) não invadir assim o espaço, ter em conta todas essas pequeninas coisas, (...) que faz diferença a nível da interação e da construção das Histórias de Vida (C/E4, p.7, Diário de Campo).

O Coordenador/equipa interagem com o adulto, numa situação em que:

Devemos ter muita prudência, cuidado, para não vai invadir o espaço do adulto, a forma como nós dialogamos, a forma como nós nos posicionamos, é fundamental para que a pessoa não sinta o seu espaço invadido, portanto entrar dentro do espaço dela, dentro do espaço da família, profissional e social com muita prudência e sem ferir a privacidade de cada adulto (...) (E/C4, p.4, Diário de Campo).

Neste encontro entre o Coordenador/equipa e os adultos, os últimos têm a expectativa da mudança de alguma coisa, esta afetará sempre a sua vida, o seu bem-estar geral, seja pela positiva, seja pela negativa, mas será tanto mais terapêutica quanto mais se aproximar do alcançar dos objetivos pelos quais foi encetada. Esta interação é regulada por um modelo “aberto” em que os profissionais do processo de RVCC são parceiros com capacidade e poder para se influenciarem mutuamente, neste modelo a competência técnica do profissional não é colocada em causa, cabendo a este sobretudo o papel crucial de estruturar a interação e orientar o diálogo (A. Strauss, 1992). E/C4 justifica a importância do envolvimento dos adultos e famílias na construção dos seus PRA:

(...) muito importante (...) é deixar que as pessoas tenham sempre a última palavra a dizer sobre a forma como as coisas se devem relatar nas suas Histórias de vida, ou da forma como devem organizar o seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

(...) se possível deixar que sejam eles e até mesmo com a família a dar a sugestão de como é que podem apresentar as suas biografias, deste modo nós temos com certeza de maior aderência e motivação dos adultos para frequentarem o processo RVCC” (E/C4 / p.6, Diário de Campo).

Neste sentido ao valorizar o centro de interesses do adulto, atribuir-lhe um papel ativo no processo de construção da sua História de Vida “ (...) deve passar por aí, pelo respeito que se tem de ter, por aquilo que as pessoas desejam que lhe faça e não por aquilo que nós achamos que deve ser feito (...)” (E/C2, p.6) possibilita uma modalidade de ação não impositiva de intervenção mas de cooperação e de encorajamento para cada adulto. Acrescenta ainda (E/C2, p.6, Diário de Campo) que:

Com a Declaração Universal dos Direitos dos Homens e entre nós pela Constituição da República Portuguesa, o sentido do valor e dignidade humana foram evidenciados e introduzido o conceito de pessoa como ser livre e autónomo. Temos que reconhecer na outra pessoa uma pessoa que teve inúmeras aprendizagens ao longo da vida e que têm uma teia de complexas competências, é uma pessoa com valor, valor! Muitas vezes até têm histórias de vida fantásticas e coisas que nos ensinam muito (...) deve passar por aí, pelo respeito que se tem de ter, por aquilo que as pessoas desejam que as orientem (...).

Ao considerar e favorecer a autonomia dos adultos na construção da sua História de Vida, no processo de RVCC constata-se que o controlo dos adultos sobre esta construção concorre para o estabelecimento de uma interação entre parceiros sociais e criação de rede de laços sociais de amizade e encorajamento pelo êxito pessoal dos atores.

9.2. O processo de “descoberta” dos Adultos

A evolução do Sistema Educativo Português tem ocorrido em contextos de várias mudanças sociais, culturais, políticas, económicas e tecnológicas, influenciada pelas grandes correntes de pensamento e pelo mundo em transformação e de uma base aparentemente simples tornou-se complexa e diversificada.

O Coordenador/equipa para exercerem as suas funções pedagógicas e didáticas necessitam também de descobrir e determinar as necessidades dos adultos e da situação tal como é vivida pela pessoa, o adulto que procura o processo de RVCC como entidade única:

(...) o processo de RVCC é um processo de mudança no Sistema Educativo, é bem diferente do funcionamento do Sistema Regular do Ensino (...) Neste processo precisamos aos poucos ir falando com a pessoa, conversando vamos conhecendo o seu historial, consoante aquilo que a pessoa vai confiando ou não em nós é um processo moroso e que depende sempre de pessoa para pessoa. É um processo de descoberta também por parte dos adultos (...) (E/C3, p.7, Diário de Campo).

Este tipo de intervenção pedagógica e didática do coordenador/equipa supõe a adaptação de um processo heurístico perante as situações, que avalia e perante as quais é esperado que intervenha. Nesse sentido faz-se apelo a uma gestão do Referencial de Competências-Chave do processo de RVCC que recorra à criatividade, ao descobrimento e à transformação, para a avaliação e reconhecimento das necessidades bem como a possibilidade de certificar as competências adquiridas ao *longo da vida* de cada adulto. A gestão individualizada ajusta-se, adapta-se às diferentes e múltiplas realidades complexas e dinâmicas de ação de cada adulto do processo de RVCC.

O CCNO /ETPCNO não usa o seu poder de autonomia apenas para controlar as necessidades dos adultos e ditar à partida o que os adultos necessitam, usa-o antes para avaliarem e coordenarem a sua intervenção baseado no que a situação significa para o

adulto que a viveu e que necessita de reconstruir essa realidade para construir a sua História de Vida.

9.3. O enfoque no processo de construção das Histórias de Vida

Na análise aos PRA, cada História de Vida, revela que o homem não existe como parte isolada e restrita a si mesmo, vive na dependência e interação de muitos fatores, alguns que lhe são próprios e outros que advêm do meio em que se encontra inserido e com os qual interage. O CCNO /ETPCNO estão disponíveis e abertos para conhecer a experiência das vivências de cada adulto, das suas aprendizagens feitas ao longo da vida, recolhem os dados e validam a sua compreensão, não cessam de aprender a conhecer a pessoa que está em permanente mudança:

(...) vamos sempre questionando a História de Vida de cada adulto, vamos apelando também os contributos da família, da escola, da profissão, (...) por exemplo: parece-lhe que aquilo que lhe foi transmitido foi suficiente para viver a sua vida? O que aprendeu numa dada situação ou fase da vida que impacto teve no seu dia-a-dia? Tem algumas dúvidas na apresentação de um dado conteúdo para o registo na sua História de Vida? (...) e a pouco e pouco, nós vamo-nos apercebendo, qual é, de tudo isto, quais são os relatos relativos à dimensão pessoal, familiar, escolar, profissional, social e cultural enfim, qual é a insegurança que existe ali, onde é que nós temos de intervir mais, a partir daí, nós vamos intervindo (E/C4, p.7, Diário de Campo)

Neste sentido a gestão do processo de RVCC, é um processo dinâmico caracterizado pela circularidade e pela retroação, mais do que linear, é com essa abordagem gradual do adulto bem como a lógica de cooperação entre os vários atores que remete para a diminuição de assimetria entre os mesmos atores envolvidos no referido processo.

A abordagem das situações tem um carácter processual e relacional e o Coordenador que usa a sua formação como um meio:

(...) Nas Histórias de Vida, nós temos a parte da avaliação, o traçar ações como é que se vai intervir, aquele quadro todo que nós temos de seguir, não é? Temos de fazer a recolha de dados pessoais, escolares, profissionais, familiares, enfim até sociais, perceber o que é que há, e depois fazer o levantamento dos focos onde nós poderemos intervir, como é que vamos atuar que objetivos queremos atingir e enquadrar de acordo com os Referenciais Competências- Chave e claro apresentar em público o PRA com o objetivo de ser defendido, avaliado pela Equipa de Avaliação (E/C4, p.8 Diário de Campo).

9.4. A Negociação entre os vários atores no processo de RVCC

Um dos trunfos do modelo de interação de “ordem negociada” Strauss (1992, p.22) entre os vários atores caracteriza-se por dar ao adulto a oportunidade de conhecer as bases que suportam o seu diagnóstico e propostas de trabalho na construção das suas Histórias de Vida:

Abrem-se vários caminhos aos adultos de modo a participarem no seu próprio processo de construção do seu PRA, com as significações pessoais que fazem sobre os seus próprios relatos de vida. Estão normalmente com muita predisposição para colaborarem na construção ou digamos reconstrução da sua História de Vida, muitas vezes ficam surpreendidos até pelas suas capacidades que muitas vezes confessam que não tinham tomado consciências delas, é muito motivador trabalhar com este público (...) (E/C4, p.9, Diário de Campo).

As representações sociais sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem realidades da vida quotidiana e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais os atores se ligam uns aos outros (Moscovici, 2003). Tais como a avaliação subjetiva das aprendizagens realizadas ao longo da vida as interpretações da significação sobre a influência de determinado acontecimento na sua individualidade de vida, (casamento, nascimento de filhos, morte de um parente, doença) a adesão ou modificação de estilos de vida, (emigração, mudanças de residência e de atividades profissionais) são as significações pessoais sobre como cada adulto vive, estão diretamente relacionadas com significações mais vastas sobre eles próprios, sobre o mundo e o meio envolvente tal como os sistemas culturais e a sociedade em que foram enfrentado ao longo da vida bem como a sua presente vivência atual.

No processo de RVCC a atividade profissional do coordenador e da sua equipa centram-se na intervenção com o adulto ou um grupo de pessoas (família ou comunidade) na construção do PRA. Quer, para os adultos que possuem quadros de valores, referências e expectativas individuais relacionadas com as suas referências culturais quer para os profissionais do processo de RVCC é necessário um processo de negociação entre os vários atores. A relação estabelecida com os adultos caracteriza-se pela parceria no respeito pelas capacidades destes, e várias podem ser as circunstâncias em que a parceria pode ser estabelecida envolvendo as pessoas de referência significativa para os adultos e a equipa do processo de RVCC. Neste processo, o poder do Coordenador e da sua equipa não é um estado de situação, mas resultante da sua autonomia e competências que lhes permitem coordenar as situações imprevistas que surgem resultantes das várias Histórias de Vida, as parcerias com os adultos / famílias, o que resulta numa partilha de poder, e na medida em que cada parceiro sente que também tem poder tanto mais se sentem implicados na construção das Histórias de Vida de cada ator. A edificação de parcerias neste processo de RVCC pode contribuir para a redução de assimetrias, uma vez mais, entre os vários atores envolvidos no processo de RVCC.

9.5. A Harmonização no processo de RVCC

Os adultos apresentam como uma das características típicas na entrada para um processo de RVCC, sentimentos de esperança mútua na sua colaboração e apoio da

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

equipa envolvida em todo o processo de RVCC: “ (...) o adulto que recorre a um processo de RVCC necessita por vezes de alguma ajuda, de alguma Formação Complementar e no fundo é isso, é dar resposta àquilo que a pessoa pretende”. (E/C3 / p.7, Diário de Campo). O adulto recorre à ajuda da equipa por acreditar que esta pode fazer algo por si e esta acredita que o pode ajudar, os vários atores confiam numa transição de bem-estar quer para o adulto que procura o processo de RVCC, que interpreta a sua experiência individual na base dessa expectativa dada pela equipa. “ (...) Encorajamos o adulto do princípio até ao fim, (...) quando o sentimos motivado, ficamos todos satisfeitos quando o processo de RVCC é concluído por cada adulto (...)”. (E/C4, p.6, Diário de Campo). Existe um processo de harmonização entre os vários atores, um ajuste entre as motivações dos profissionais de toda a equipa e os adultos que frequentam o processo de RVCC.

Apresenta-se no quadro nº 18 - uma síntese dos principais sentidos emergentes referentes ao “Estatuto singular do Coordenador”.

Quadro nº 18: Síntese das características do “Estatuto singular do Coordenador”

CARATERÍSTICAS	SÍNTESE
Adulto ativo no processo de RVCC	<p>O reconhecimento da autonomia do adulto na elaboração da sua História de Vida que permite uma especificidade do processo de RVCC.</p> <p>A realidade social é vivida em perspetiva de quem a viveu e o contexto específico de cada adulto.</p> <p>A intervenção do CCNO /ETPCNO tende a ser tanto mais flexível quanto mais se aproximar da expectativa / propósito do adulto.</p> <p>A interação do CCNO /ETPCNO tende a ser caracterizada por um sistema aberto que possibilita a influência entre os vários atores.</p> <p>O respeito pela vontade do adulto é relevante para a não usurpação da</p>

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

	<p>sua autodeterminação.</p> <p>Avulta a valorização da pessoa enquanto fonte de conhecimentos baseados na sua própria significação de bem-estar e de aprendizagens ao longo da vida.</p> <p>O Coordenador/equipa fazem um ajuste no sentido de corresponder à capacidade humana de não só agir, mas de agir em conjunto com o adulto no seu processo de construção das suas biografias.</p>
<p>Processo de “descoberta” dos Adultos</p>	<p>A interação do CCNO /ETPCNO no processo RVCC é vista como um processo heurístico que visa a descoberta das situações perante as quais é esperado que intervenham sempre os vários atores.</p> <p>O adulto é que detém o fio condutor para a orientação do CCNO /ETPCNO.</p> <p>As experiências são vistas e abordadas do ponto de vista das motivações dos adultos.</p> <p>O Coordenador e a sua equipa não detêm à partida o controlo sobre as necessidades de Formação Complementar dos adultos.</p>
<p>Enfoque no processo de construção das Histórias de Vida</p>	<p>A diminuição de assimetria ocorre numa lógica de abordagem gradual às aprendizagens realizadas pelos adultos ao longo da vida;</p> <p>A abordagem das várias situações em cada História de Vida, tem um carácter processual e relacional e o Coordenador e a sua equipa usam a sua formação como um meio, que lhe confere autonomia e capacidade para avaliar e definir a forma como a História de Vida deverá ser apresentada para a apresentação final ao Júri de Certificação;</p> <p>O CCNO /ETPCNO ao conhecer o adulto, usam de habilidades para irem ao encontro das necessidades do adulto, as quais necessitam ser valorizadas continuamente, porque estas estão em constante mudança e necessidade de permanente reforço permanente para concluir o PRA.</p>

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

	Avaliar as necessidades do adulto, a partir das suas representações, traduz um respeito como sendo um ser humano global.
Negociação entre os vários Atores no processo de RVCC	<p>O CCNO /ETPCNO investem na sua capacidade de partilha de saberes com os adultos. Nesta interação quanto mais sente a equipa que têm poder nesta relação com os adultos, tanto mais se sentem implicados no seu processo de construção do PRA.</p> <p>A edificação de parceria no processo de construção do PRA pode contribuir para a redução de assimetria na relação entre o Coordenador/equipa/adulto.</p> <p>Os adultos assumem o papel central na elaboração das suas Histórias de Vida já que a elaboração das suas biografias depende destes, porém sempre numa base de negociação e de confiança entre os vários atores envolvidos no processo de RVCC.</p> <p>O Coordenador não se vê o ator fundamental no processo de RVCC, a si cabe o papel de preceptor, cabendo ao adulto o papel decisório sobre o trajeto e metas a atingir no desenvolvimento e conclusão do processo de RVCC.</p>
Harmonização das Histórias de Vida, no processo de RVCC	Realce para as características da relação de confiança estabelecida entre Coordenador/equipa e adultos para poderem potenciar o consenso na elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Tendo como eixo central a ação do Coordenador do processo de RVCC e o foco nas interações estabelecidas entre este, a sua equipa e os adultos na sua prática quotidiana do desenvolvimento do processo, constituíram-se diferentes formas de implicação profissional na prática pedagógica, cujas características face ao significado implícito das mesmas apontam para modalidades de intervenção diferentes, bem como o estatuto atribuído ao Coordenador.

As relações sociais entre o Coordenador e o adulto que frequenta um CNO no contexto do processo de RVCC configuram-se por relações assimétricas e por relações expressivas de poder. No entanto, as modalidades pelas quais estes elementos se manifestam e diferem consoante as características implicadas na ação do Coordenador e da sua equipa para diminuir ou ampliar a assimetria implícita nesta relação e pelas formas de poder usadas entre os vários atores implicados no processo de RVCC.

Na modalidade de intervenção cada “A prática nunca é sempre a mesma” emergem características que apontam para o esbatimento da assimetria entre o coordenador/equipa e os adultos e que destacam uma forma de interesse e reconhecimento de direitos individuais de cada pessoa enquanto ser social. Algumas das características emergentes que nos permite entender esta possibilidade como tal são: o estatuto que o coordenador atribui ao seu saber enquanto ferramenta que tende a utilizar no processo de RVCC. Neste jogo de possibilidade de influência entre quem procura e quem orienta e dá apoio, os lugares não são constantes porque existe a possibilidade de troca de interinfluência, por vezes pela valorização da imprevisibilidade e da incerteza, o coordenador assume uma perspetiva indutiva sobre cada situação e assim cada situação tende a ser construída a partir do encadeamento dos elementos envolvidos e específicos à mesma e que o Coordenador avalia e o adulto clarifica e vai construindo o seu PRA.

A interação entre os vários atores no processo de RVCC tende a não ser considerada pela realidade exclusivamente vivida apenas por um ator, assumem mediante tal, um carácter dinâmico de ações recíprocas de cooperação e processo de harmonização para a elaboração das biografias dos vários atores. A característica da interação, o poder do Coordenador advém do conhecimento específico que detém e lhe confere autonomia para coordenar o processo de RVCC, no entanto não usa esses conhecimentos para dirigir a pessoa, mas antes para o apoiar e elucidar nas suas tomadas de decisão, não a tornando dependente da sua intervenção e sugere a sua valorização para tomar as suas próprias decisões assente na igualdade e na elevação dos potenciais de cada adulto. É na interseção e gestão das lógicas de ação diferentes e por vezes contraditórias desses atores (Crozier, 1977, citado em Lopes, 2001) que o Coordenador se assume ligado à responsabilidade de apoiar e acautelar o bem-estar dos

adultos, nomeadamente pela defesa da sua autodeterminação enquanto pessoa individual, neste sentido valoriza o papel ativo do adulto no seu processo de construção do PRA.

A relação de confiança que se estabelece com os vários atores emerge de certa forma como uma relação mediadora no sentido de uma redução da assimetria entre os vários atores. Em que a intervenção necessária seja ajustada e possa implicar lógicas de intervenção distintas para diferentes representações (Strauss, 1992; Moscovici, 2003). Deste intento parece emergir um benefício recíproco, uma vez que os coordenadores sentem que se fizerem respeitar a vontade dos adultos estarão a desempenhar melhor o seu papel de velar pelos interesses destes, o mesmo parece ser sentido pela sua equipa em todo o processo de RVCC. O estatuto de pessoa singular, atribuído ao coordenador valoriza a sua participação ativa no processo e dá também o poder de usar na sua equipa uma harmoniosa parceria de forma que todos projetam a colaboração e apoio aos adultos com a mesma finalidade científica, pedagógica e didática.

Apresenta-se no quadro seguinte uma síntese da tipologia da ação do Coordenador/Equipa, bem como o estatuto do Coordenador no processo de RVCC (cf. quadro nº 19).

9.6. A Tipologia da ação do Coordenador e da sua equipa

Quadro nº 19: Tipologias da ação do Coordenador e da sua equipa no processo de RVCC

Tipologia de ação	Principais Caraterísticas
Modalidade da ação: “A prática nunca é a mesma” no processo de RVCC	Interação CCNO /ETPCNO/adultos um processo em continuidade Interação CCNO /ETPCNO /adultos um fator positivo Identificação das necessidades a partir das expetativas dos adultos Incerteza –“ acerto” de acordo com o Referencial de

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

	<p>Competências-Chave</p> <p>Interconhecimento</p> <p>Imprevisibilidade</p> <p>Dinâmica Socioprofissional</p> <p>Equipa multiprofissional</p>
<p>Modalidade da ação: “A prática é sempre a mesma” – no Ensino Regular</p>	<p>Interação Formador /adulto ocasional</p> <p>Identificação das necessidades dos alunos a partir das expectativas do professor</p> <p>Certeza – conteúdos de acordo com o Currículo Nacional</p> <p>Saber centralizado no professor</p> <p>Previsibilidade – calendário escolar</p> <p>Equipa monodisciplinar</p>
<p>“Estatuto singular do Coordenador e da sua equipa”</p>	<p>Adulto ativo no processo de RVCC</p> <p>Descoberta</p> <p>Enfoque no processo de RVCC</p> <p>Negociação nas Histórias de Vida</p> <p>Harmonia/negociação na elaboração do PRA</p>

10. Síntese da ação do Coordenador e da sua equipa - “A Ação faz-se fazendo”

As características de intervenção, que atrás foram descritas, tipificam os modelos de ação dos Coordenadores e da sua equipa no processo de RVCC, em contexto dos CNO na RAM. Sendo o presente estudo descritivo e compreensivo, não se procura compreender esta realidade da prática do processo de RVCC pela dicotomia, mas pela integração do conhecimento por referência a quem o (re)produz, e assim integrar e não

dicotomizar as diversas características emergentes do mesmo processo de RVCC. Estando neste raciocínio e com base nos dados recolhidos e na análise a que foram sujeitos, analisa-se o processo de RVCC, em torno de dois eixos: *a modalidade de ação* e o *estatuto singular do Coordenador*, cujos grupos de características próprias se opõem, mas sem fronteiras claras entre si, procura-se a sua sistematização para melhor compreensão pela integração das mesmas, não pela dicotomia, em que a opção analítica teve como organizador a valorização das características na ação, que se faz fazendo em cada fase do processo de RVCC. O processo passa essencialmente por valorizar e querer compreender a uma pessoa como entidade única, que vive uma situação que lhe é exclusiva e por isso esta dimensão de aprendizagens ao longo da vida tem mais a ver com a especificidade, singularidade do que com a generalidade ou indiferenciação.

Pela integração das características do eixo da modalidade de intervenção: “A prática nunca é a mesma”, com as características do eixo “Estatuto singular do Coordenador”, e das características da modalidade de ação, “A prática é sempre a mesma”, a análise é feita a partir da ação do Coordenador e da sua equipa, para a qual encontramos duas modalidades, agrupando cada um dos conjuntos das características que se opõem entre si, permitem sistematizar, procurar compreender melhor essas modalidades de ação que surgem em torno dos dois eixos. Corroborando com Balsa (*ibidem*):

Um pré-requisito essencial para se agir socialmente e se encetarem acções claramente orientadas a outrem, é a relação de confiança, compreendida como determinado nível de probabilidade subjectiva, estimada por um actor de que outro actor, ou grupo, empreenderá uma acção específica, nesse sentido a relação de confiança ajuda a estruturar as posições dos actores, dando conta do sentido ou dinâmica das suas interacções (Balsa, *ibidem*, p.38).

A interação dos vários atores no processo de RVCC depende em última instância da relação de confiança que se estabelece entre o coordenador/equipa e os adultos ou

seja, que estes admitam um determinado nível de probabilidade subjetiva de que outro empreenderá uma ação específica e que necessita de uma vez mais de uma base de confiança e laço social. No processo de RVCC em contexto nos CNO, os episódios de interação entre os e Coordenadores/equipa e os adultos em continuidade contribuem para a constituição de relação de confiança, da mesma forma que concorrem para a diminuição da assimetria entre estes, e essa mesma relação de confiança é mediadora da assimetria entre os adultos os profissionais do processo de RVCC. O processo de mediação está presente nos registos de confiança fundada em valores e apoiada por dispositivos informais como a “expectativa” de papéis (Balsa, *ibidem*). Os contributos de Soulet (2006, p.39) sublinham “a importância de interlocutores simbólicos ou mecanismos de transformação podendo ser pessoas ou estruturas que ajudam a pensar a situação inquietante, avaliando-a e ajudando a encontrar explicações bem como a identificar consequências”. Conhecer o sistema sociocultural dos adultos, viabiliza um processo de cuidados com maior coerência entre quem presta e entre quem recebe e a interação entre ambos tende a ser caracterizado por um sistema aberto, que possibilita a influência entre Coordenador/equipa e adultos. Avulta a valorização da pessoa enquanto fonte de conhecimentos baseados na sua própria significação de bem-estar e de construção de projeto pessoal de vida. O fator tempo é considerado essencial no modelo da negociação, pois à medida que o número de contactos aumenta, os adultos assumem um papel mais interventivo, em contrapartida o profissional perde o monopólio na ação (Strauss, *ibidem* p.22). Pela dinâmica socioprofissional, o Coordenador/equipa privilegiam a sua proximidade com o adulto para ser mediador das diferentes lógicas de ação ao longo da elaboração das diversificadas Histórias de Vida. O CCNO /ETPCNO assumem diferentes papéis no processo de RVCC tendo em conta a multiplicidade de aspetos que a gestão do processo contempla, nomeadamente o papel de interlocutor que ajuda os adultos a vivenciar as situações inquietantes, onde assume um papel autónomo, mas de cooperação na equipa multiprofissional, a qual é preponderante para a resolução das dificuldades dos adultos. O poder profissional do coordenador e da sua equipa repousa nas relações de negociação e motivação desenvolvidas nas várias sessões do processo de RVCC, a sua profissionalização, advém do processo pelo qual enquanto organização formalmente reconhecida lhe foram atribuídas competências específicas relacionadas com a particularidade do seu trabalho e dos seus contributos para a

sociedade do que advém o direito singular de desempenhar a sua atividade (Freidson, *ibidem*). A valorização da partilha de conhecimentos entre o CCNO /ETPCNO e o adulto no processo de RVCC valoriza as crenças, os valores, e as emoções e outros aspetos que afetam a dignidade da pessoa e possibilita a divisão do monopólio do poder sobre o conhecimento; a suposição da imprevisibilidade na construção das Histórias de Vida que retira ao Coordenador o poder de controlo sobre as necessidades dos atores, às quais se adapta e readapta em situação com o objetivo da elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

CAPÍTULO VII

OS RESULTADOS DOS DESENVOLVIMENTOS EMPÍRICOS: AS HISTÓRIAS DE VIDA

1. Instrumento Heurístico: Vaivém dos textos - “A voz dos Adultos a partir da Análise de Conteúdo das Histórias de Vida”

1.1. Os Caminhos da Pesquisa: “A voz dos atores a partir da Análise de Conteúdo das Histórias de Vida” e a relação com a “Teoria da Individuação”.

Na construção da amostra, optou-se pela estratégia de “representatividade por saturação” desenhada por Bertaux (1981), segundo a qual as narrativas autobiográficas dos elementos de um grupo social se vão acumulando, até que se vão tornando claros certos padrões e regularidades nessas narrativas que, segundo um princípio indutivo, pode-se assumir como traços comuns desse grupo. Com efeito, é surpreendente como, depois de recolher e analisar os registos autobiográficos de cinco ou dez indivíduos, parecia verificar-se a singularidade de cada uma delas, mas, após a análise de vinte, já se constatou claramente uma série de elementos comuns, embora em linhas diferenciadoras as Histórias de Vida de cada ator.

Com a colaboração dos Coordenadores dos CNO da RAM, responsáveis pelo desenvolvimento do processo de RVCC, como já se referiu anteriormente, recolhemos os contactos de um conjunto vinte de adultos que haviam realizado, entre 2008 e 2011, o processo de RVCC. Seguiu-se o contacto telefónico e via e-mail com estes participantes do estudo, apresentámos-lhes os objetivos do estudo e pedimos-lhes a sua colaboração, através da disponibilização do seu PRA no qual se incluía a autobiografia. Todos os participantes convidados acederam à participação na investigação, ficando inclusive interessados em conhecer os resultados do estudo. Estes contactos seguiram um princípio aleatório, em cada território (urbano e rural da RAM), garantindo uma diversidade da amostra, em termos de género, grupo etário, grupo familiar, escolaridade, ocupação profissional e situação geográfica.

O *corpus* do estudo em análise foi composta pelos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens dos vinte adultos, totalizando cinco mil oitocentas e noventa e quatro páginas (5894), incluindo os anexos que foram apenas consultados em situações pontuais, não sendo objeto de análise sistemática. Cerca de três quartos desse material é

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

texto, sendo o outro quarto composto por imagens, sobretudo fotografias, totalizando também seiscentos e cinquenta e uma (651) iconografias (cf. quadro nº 20).

1.2. Perfil da amostra – Portefólios Reflexivos de Aprendizagens

Quadro nº 20: Volume dos vinte Portefólios Reflexivos de Aprendizagens

Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Total de páginas	Iconografias
1	258	42
2	298	44
3	208	50
4	476	75
5	280	21
6	474	27
7	280	32
8	476	25
9	444	35
10	417	18
11	130	25
12	153	21
13	374	51
14	341	20
15	350	15
16	210	30
17	138	27
18	284	41
19	114	27
20	189	25
Totais	5894	651

A análise de conteúdo de um *corpus* de estudo tão vasto e complexo de dados não se afigurou uma tarefa fácil, havendo várias técnicas que nos poderam orientar. Uma leitura de análise ao quadro relativo ao volume da composição dos PRA, verifica-

se que há uma diversidade de apresentação relativa ao número de páginas e ilustração das mesmas páginas de cada PRA.

A variação da composição de cada PRA situa-se entre a apresentação de um PRA com 130 páginas (o PRA que apresenta menor volume) e as 476 páginas (o PRA que apresenta maior volume). Em relação aos elementos relacionados com as iconografias, o número oscila entre os 15 elementos e os 75 elementos em todo o material biográfico.

A principal preocupação na presente investigação foi que a análise dos PRA fosse teoricamente orientada, ou seja guiada pela e para o quadro teórico, sistemática, no sentido de identificar grandes tendências e padrões no conjunto da informação, evitando o registo impressionista, e explicativa, superando a mera descrição do material recolhido para desvendar os mecanismos sociais que presidiram à sua produção. Privilegiámos, então, uma análise qualitativa, orientada pelas questões de partida e pelo quadro teórico anteriormente enunciado, e que se dividiu em três Dimensões: i) Dimensão relacionada com as *Motivações*; ii) a Dimensão relacionada com a *Individuação*; iii) a Dimensão relacionada com as *Representações Sociais*.

Em primeiro lugar, para cada um dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens, fez-se uma listagem dos temas principais que estavam relacionados com as dimensões anteriormente já identificadas. Assim, identificaram-se os excertos e as imagens dos PRA que serviram como indicadores para o estudo de cada dimensão, respeitando a ordem em que iam surgindo e explicitando a divisão por capítulos e secções realizada pelos próprios atores. Após o levantamento das categorias das dimensões anteriores criou-se as subcategorias para cada dimensão. Ao lado de duas colunas (subcategorias e indicadores) acrescentou-se já um esboço relativo ao número de frequências. Numa primeira fase fez-se a agregação de parágrafos por temas mais genéricos e, noutra, indicando o tipo de registo privilegiado em cada parágrafo (factual, técnico, reflexivo, emocional positivo ou negativo, opinativo positivo ou negativo). Os exemplos destes quadros encontram-se nos âpendices do material biográfico analisado. Este procedimento foi útil, não apenas para sintetizar a informação e permitir voltar a ela, sem ter que ler novamente todo o PRA, mas também para começar a detetar padrões e tendências, no modo como se redigem e se organizam as narrativas autobiográficas. Os temas que se privilegiavam relacionados com cada temática proposta e a ordem em que

surtem foram importantes indicadores de prioridades, associações e causalidades, bem como tensões e descontinuidades, estabelecidas pelos sujeitos no modo como estruturam as suas Histórias de Vida. Em segundo lugar, para tornar estes padrões mais visíveis, fez-se um quadro- síntese de cada dimensão da autobiografia estudada, em que os temas agregados que haviam sido identificados se distribuem, e apresentavam o número total de frequências que interessava estudar. Em terceiro lugar, tendo já identificado – em termos teóricos e empíricos – etapas e dimensões da vida, com um certo grau de autonomia e que tendem a organizar as narrativas dos sujeitos, procedeu-se às análises de cada dimensão.

A informação contida na generalidade das autobiografias era tão consistente que permitiu a realização da confirmação de padrões e de tendências nas Histórias de Vida analisadas.

Por fim, foi fundamental cruzar os dados que se iam obtendo nestas análises de conteúdo, com os resultados de outras pesquisas, privilegiando aquelas que se têm realizado recentemente, no contexto português. Neste sentido, a triangulação com dados estatísticos afigurou-se muito profícua. Para aferir em que medida alguns padrões identificados correspondiam efetivamente às regularidades detetadas em amostras representativas, controlaram-se as possíveis distorções da amostra necessariamente curta. Por outro lado, visto que os dados estatísticos são obtidos através de questionários com altos níveis de agregação de categorias (geralmente *a priori*), a análise qualitativa das autobiografias não deixa de acrescentar potencial explicativo a esses mesmos dados. Diga-se, a este propósito, que se a análise qualitativa apresenta quase sempre problemas de representatividade, os estudos através de censos e inquéritos possuem limitações evidentes, ao nível da compreensão dos mecanismos e processos sociais. Por exemplo, é possível calcular com rigor a correlação entre duas variáveis, mas é sensato recorrer à pesquisa qualitativa para compreender realmente qual dos processos é a causa do outro ou se, por ventura, ambos são efeitos de um terceiro. (Para uma crítica bem fundamentada às tendências de sub-interpretação e de sobre-interpretação na sociologia, em Lahire, Bernard (2005), “El Espíritu Sociológico”, Buenos Aires, Manantial. Sobre as diferenças, as virtudes e os modos de combinar métodos qualitativos e quantitativos, veja-se Craswell, John (1994), *Research Design: Qualitative and Quantitative*

Approaches, Thousand Oaks, SAGE; Weber, Florian (1995), "L'ethnographie armée par les statistiques", *Enquête*, 1 - 1995, pp. 153-165; Brannen, Julia (1997), "Combining qualitative and quantitative approaches: an overview", em *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Aldershot, cap. 1, pp. 3-37). Isto não significa que cada pesquisa deva ser multi-metodológica. Em muitos casos, será mais razoável optar por um método, mas recorrer a pesquisas que se basearam em outros, na orientação dos processos de observação e, depois, na interpretação dos resultados. Do mesmo modo, dentro dos métodos qualitativos, a análise de Histórias de Vida constitui apenas um filão entre vários.

Em relação às áreas dos Referenciais de Competências-Chave que se dividiam em quatro grandes áreas (abreviando, o desenho do Referencial de Competências-Chave – Nível Básico – LC, MV, TIC e CE) verificou-se que nenhum dos vinte “casos” estruturou o seu PRA segundo o mesmo critério de organização e apresentação para estas tipologias. O mais comum foi seguir um princípio de etapas da vida, Infância, Adolescência e Idade Adulta combinando, na Idade Adulta, com uma divisão entre família, trabalho, lazer e participação comunitária. Neste sentido, um linha importante da análise foi precisamente identificar que contextos e núcleos eram privilegiados (ou evitados), consoante o perfil dos seus atores. Do ponto de vista sociológico, é por exemplo muito significativo que as mulheres revelem mais competências no contexto privado e menos no institucional, mais no núcleo da saúde e menos no das tecnologias. Resulta das relações e identidades de género. É igualmente relevante o enfoque do género masculino caracterizado no núcleo dos equipamentos e sistemas técnicos, enquanto os empregados dos serviços e enfatizam as competências na área da cidadania e, em particular, aquelas que têm a ver com argumentação e assertividade, identidade e alteridade ou abertura moral.

Após uma análise aos vinte PRA, apresenta-se no quadro seguinte (cf. quadro nº 21) uma síntese que permite caracterizar os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Quadro nº 21: Perfil dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens (PRA)

Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)	i) É uma seleção (orientada mas individualizada/personalizada) de documentos de natureza diversa que cada participante apresenta durante o percurso do processo de RVCC. ii) Retrata o percurso de aquisição de competências dos adultos ao longo da sua vida nos seus diferentes trajetos de vida. iii) É um instrumento de identificação de Competências-Chave, sendo um documento de avaliação em constante reformulação. iv) Os elementos a inserir são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre o candidato, Técnicos de RVC e Formadores de RVCC.
Finalidade do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)	i) Relatar as trajetórias de vida, sistematizando e organizando aprendizagens ao longo da vida de cada adulto participante no processo de RVCC. ii) Demonstrar as dificuldades encontradas pelos adultos bem como as estratégias de superação e refletir acerca do percurso Educativo/Formativo. iii) Desenvolver a capacidade de definir necessidades, interesses, objetivos e estratégias. iv) Desenvolver a capacidade de articulação entre evidências de competência e as Histórias de Vida de cada adulto. v) Refletir e (re) construir projetos de vida e desenvolver a capacidade de autoavaliação, a autonomia, a iniciativa e a responsabilidade.
Estrutura do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA)	A organização temática obedece a uma sequência cronológica e inclui: i) o perfil de entrada do candidato e autobiografia; ii) o balanço de competência (confronto com o Referencial de Competências-Chave do processo de RVCC) e Reflexões Pessoais sobre as aprendizagens realizadas ao <i>longo da Vida</i> ; iii) o Plano de Intervenção Individual e Projeto Pessoal do Candidato; iv) os Relatórios/Grelhas de Avaliação e Formação Complementar; v) os Documentos Pessoais e Oficiais, Comentários e notas pessoais; vi) as Referências a fontes de interesse: ficheiros áudio, vídeo, imagens (...). Os elementos a inserir são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre os atores e a equipa técnico-pedagógica do processo de RVCC.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

A base de dados dos autores dos PRA foi distribuída de acordo com as seguintes variáveis (cf. quadro nº 22) com o objetivo de estudarmos a sociografia dos participantes da investigação.

Quadro nº 22: Base de dados dos autores dos PRA – Descrição Estatística dos Participantes (variáveis a considerar no estudo)

Portefólios	Variável	Posições
(PRA-1 ao 20)	V – 1 Género	Feminino Masculino
	V-2 Idade	Dos 18 anos aos anos
	V-3 Nacionalidade	Portuguesa Outra
	V-4 Residência	Urbana Rural
	V – 5 Estado Civil	Solteiro(a) Casado(a) Separado(a) Divorciado(a) Viúvo(a) União de facto
	V – 6 N° de Filhos	1 2 N° correspondente de filhos
	V-7 Estrutura Familiar	Nuclear Monoparental Ampliada ou extensa Família alternativa
	V-8 Perceção da Classe Social	Alta e média Alta Média Média Baixa Baixa
	V-9 Níveis de Escolaridade	S/Escolaridade 1ª a 3ª Classe 4ª Classe 5º Ou 6º Ano 7º Ou 8º Ano 9º Incompleto
	V-10 Profissão	Conta própria Conta de outrem Desempregado(a)

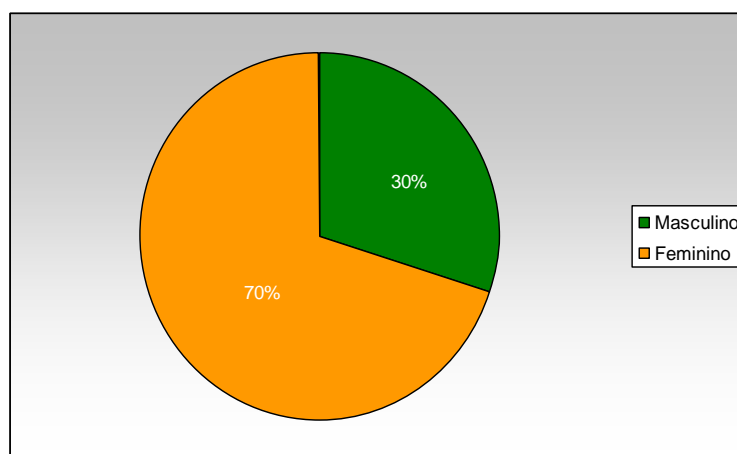
1.3. A Sociografia dos Participantes no Estudo Empírico – processo de RVCC

1.3.1. Os Princípios de Classificação e a Diferenciação

Em ordem a analisar as identidades dos adultos participantes no estudo, optou-se por tratar os conteúdos em que se encontram categorizações dos adultos pelos adultos sob o tema dos princípios de classificação. As classificações segundo atributos que mais frequentemente os adultos apresentavam, reportam-se ao género, ao grupo etário, ao estado civil, ao número de descendentes, nível de escolaridade, à nacionalidade, morfologia territorial, à situação face ao trabalho e, por fim, em função da relação com a perceção social. O perfil apresentado de cada ator do processo de RVCC, nas vinte Histórias de Vida, poderá verificar-se nos gráficos seguintes.

A apresentação da diversidade foi conseguida, mesmo que preservando alguns padrões que correspondem a regularidades estatísticas, como por exemplo uma maior proporção de homens no operariado e de mulheres em empregos dos serviços.

Gráfico nº 5: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o género (%)

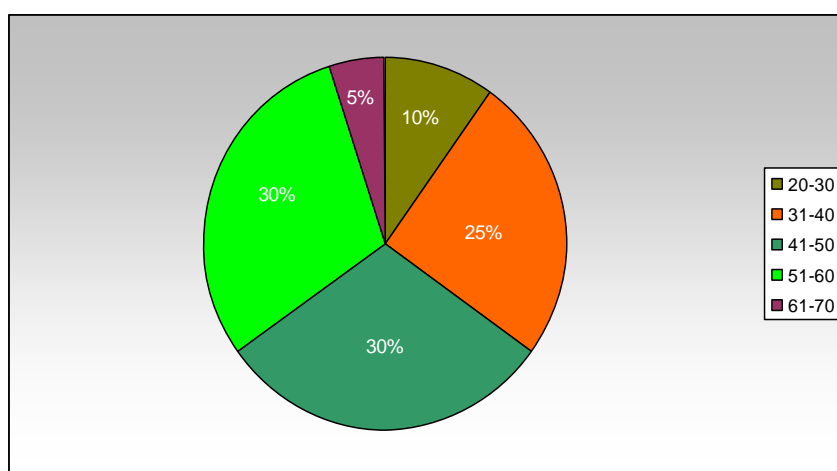


Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

Os valores apresentados no gráfico ilustram os pontos acima expostos: constata-se mais atores no processo de RVCC do género feminino do que atores do

género masculino. O universo total da amostra da população com maior peso que é de 70% posicionando-se no género feminino para uma relação de menor peso de 30% no género masculino. Esta desagregação permite a obtenção de dados valiosos sobre os indivíduos que se envolveram num processo de RVCC, e ainda tornar possível a comparação dos seus resultados com aqueles que não o fizeram.

Gráfico nº 6: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o nível etário (%)

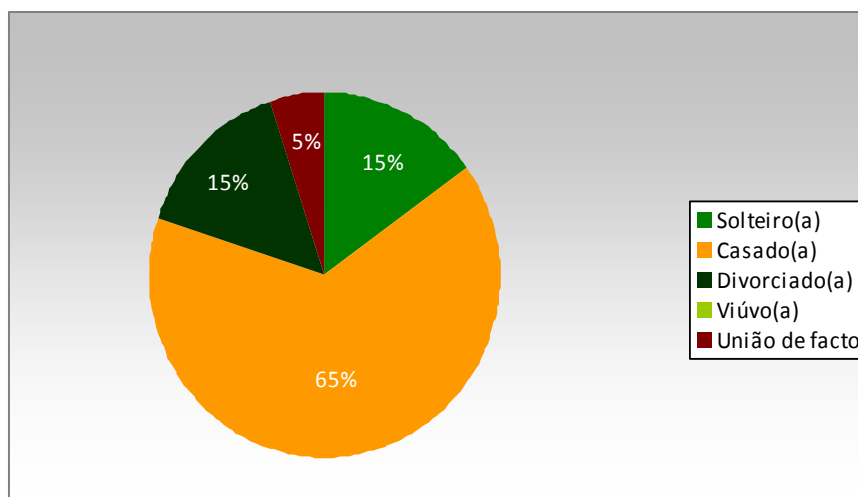


Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

Os valores apresentados no gráfico ilustram os pontos acima expostos: há uma distribuição de várias faixas etárias no processo de RVCC tanto do género feminino como do género masculino. A amostra na população com maior peso situa-se entre os 30% do universo total e posiciona-se nos grupos etários entre os 41 anos e os 50 anos e os 51anos e os 60 anos. Esta agregação de faixas etárias permite-nos compreender qual é o período que os indivíduos se envolveram no processo de RVCC com maior intensidade. Numa segunda posição da distribuição por nível etário está posicionada a faixa etária compreendida entre os 31 anos e os 40 anos, com uma relação de 25%; numa terceira posição com 10% estão posicionados os atores com a idade compreendida entre os 20 anos e os 30 anos e finalmente em menor representação com apenas de 5% os atores que se posicionavam entre os 61 anos e os 70 anos.

A distribuição por nível etário indica que o processo de RVCC tem significado em qualquer faixa etária e que naturalmente varia de acordo com os objetivos de cada ator quando faz a opção pelo Programa Novas Oportunidades.

Gráfico nº 7: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o estado civil (%)



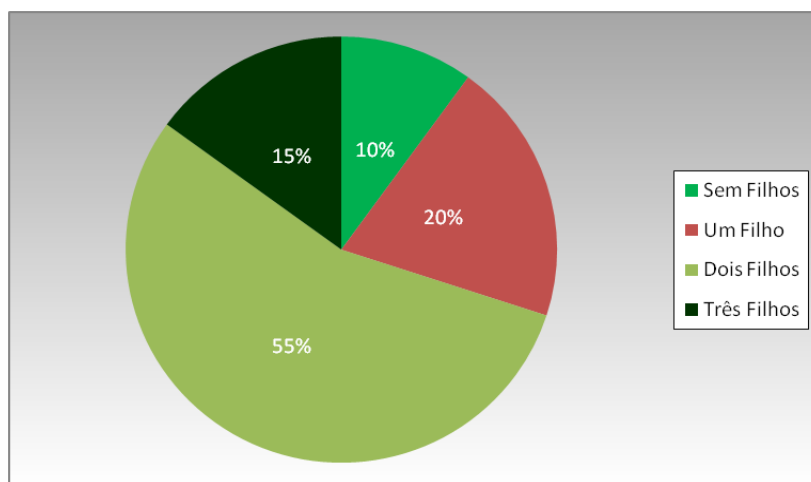
Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

A distribuição por estado civil fornece resultados interessantes comparativamente às do género individualmente considerada. A maioria dos indivíduos inscritos no processo de RVCC é casada. A amostra é de 65% os que são casados, o que representa o maior indicador, isto faz apoiar a ideia de que a estabilidade conseguida por se viver em casal desempenha um papel significativo no envolvimento, e de encorajamento para completar o processo de RVCC. Podemos formular a hipótese de que um processo de RVCC será mais exigente em termos de disponibilidade para um indivíduo e, de certa forma, vivendo em casal vai proporcionar, em simultâneo, recursos económicos e não económicos. Deste ponto de vista, é interessante notar algumas diferenças entre homens e mulheres, especialmente para aqueles inscritos num processo de RVCC.

Em segundo lugar situa-se com o mesmo valor de 15% os atores que se encontram no estado civil de solteiro e divorciado. Em valor inferior com apenas 5% do

universo total posicionam-se os atores que vivem em união de facto. No estado civil de viúvo não se registaram a presença de atores no presente estudo.

Gráfico n° 8: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o número de descendentes (%)

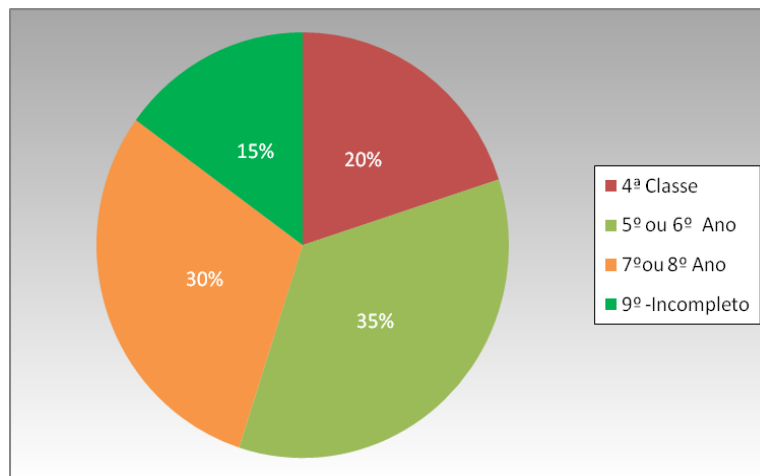


Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

Como é esperado, as pessoas que vivem sozinhas têm menos crianças do que pessoas que vivem em casal (cf. gráfico anterior): cerca de 55% dos indivíduos que vivem em casal tem pelo menos dois filhos, contra cerca de 20% que têm apenas um filho e 15% para as famílias que têm 3 filhos. Quando um utilizador do CNO tem pelo menos uma criança que vai à escola do Ensino Básico ou Secundário, ela/ele ajuda-a com os trabalhos de casa. Este indicador pode ser interpretado de várias maneiras: alguns não têm conhecimentos para ajudar os seus filhos, por exemplo. Isto também poderia revelar um determinado comportamento específico em relação à adesão do processo de RVCC. O reconhecimento da sociedade através da aquisição de uma certificação ou melhoria da autoestima, a formação através do desenvolvimento de novas competências, podem alterar o comportamento dos pais quanto à educação, especialmente quando têm filhos.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Gráfico nº 9: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o Nível de Escolaridade (%)



Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

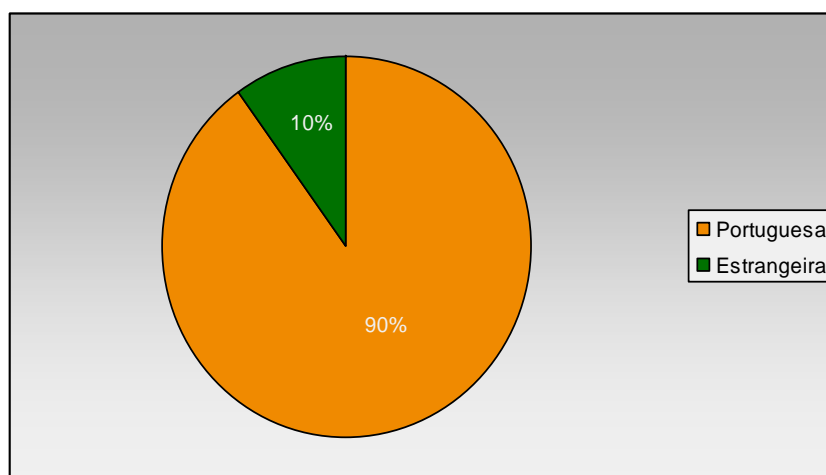
O gráfico anterior mostra que alguns utilizadores do CNO deixaram a escola muito cedo e muito jovens: na extremidade inferior da distribuição etária de abandono, os indivíduos não têm mais do que a 4ª Classe do Ensino Primário. De um modo mais geral, cerca de 35% dos utilizadores do CNO deixaram a escola ao nível do 2º Ciclo (5º e 6º anos); 30% ao nível do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos) e 20% apenas a 4ª classe. O facto dos atores (15%) não terem concluído o 9º ano é um valor que em média demonstra o abandono da escola antes dos 16 anos. Lida-se definitivamente com uma população de abandono escolar precoce, o que não é uma surpresa, já que os principais objetivos da Política Pública Educativa/Formativa madeirense consistem em atrair indivíduos com vista a uma qualificação académica ao nível do 9º ou 12º ano. A estatística descritiva de habilitações pelo estado CNO indica que os participantes no processo de RVCC são um grupo mais heterogéneo com indivíduos quase igualmente distribuídos em todos os níveis de objetivos educativos, exceto ao nível do 6º ano. Pelo contrário, os restantes participantes são um grupo mais homogéneo, com o objetivo de obter o nível de 9º ano - Nível B3 do processo de RVCC.

A diferenciação relativamente à competência escolar surge em todas as Histórias de Vida dos adultos que participaram no estudo. Encontra-se uma diferenciação entre os

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

adultos com maior investimento escolar e os adultos com menor investimento escolar, que se expressa entre os que apenas lhe faltavam disciplinas para concluir a Escolaridade Básica Obrigatória (9º ano) e os que apenas tinham a 4ª classe do Ensino Primário. Uma outra diferença percebida entre os adultos mais conformes à norma escolar é a que separa os adultos segundo o fim com que é realizada a formação, entre os que frequentam o processo de RVCC com a finalidade de obtenção de um diploma escolar e os que valorizam a frequência pelo conhecimento que assim obtêm, numa forma que se apresenta como mais "desinteressada", o que se irá traduzir em diferenças de atitude em relação à frequência no CNO e também face ao mercado de trabalho. Esta última forma de diferenciação reporta as formas de representação dos CNO e das suas finalidades. Parece surgir como reação por parte dos adultos à massificação do ensino e à representação dos CNO como um modo de acesso a recursos mobilizáveis na mobilidade social. Para alguns adultos, a utilização do CNO como um recurso e um modo de profissionalização constitui uma dessacralização da escola enquanto instituição de consagração ou de passagem a um estatuto social de eleição.

Gráfico nº 10: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo a Nacionalidade (%)



Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

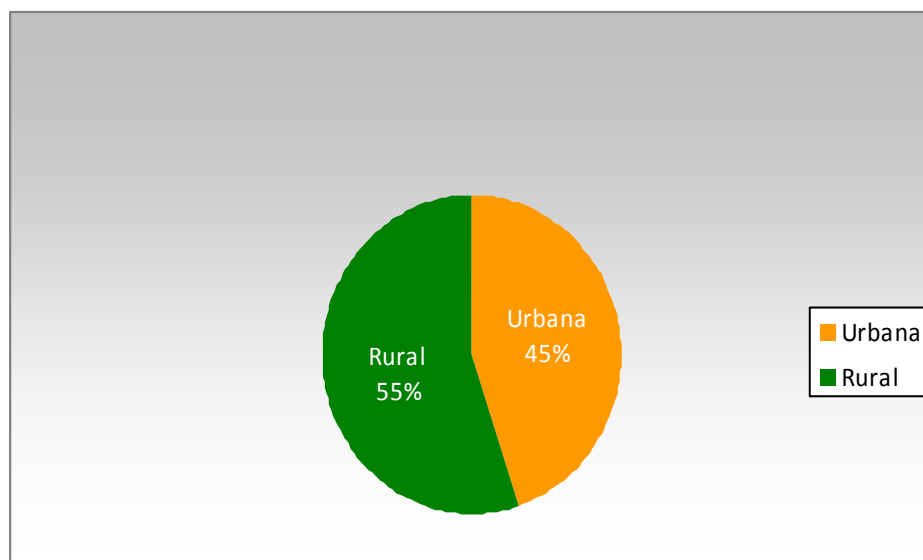
A distribuição dos participantes segundo a nacionalidade (cf. gráfico anterior) fornece resultados interessantes dado que 90% da população estudada tem

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Nacionalidade Portuguesa e apenas 10% apresenta a Nacionalidade Estrangeira. Sendo o Nível de Escolaridade Básica Obrigatória até o 9º ano em Portugal justifica-se a necessidade dos atores como agentes pertencentes à Sociedade Portuguesa de integrarem nesse Sistema Educativo Português.

O Nível de Escolaridade visado aquando da inscrição no CNO: Os utilizadores do CNO que têm como objetivo um Nível de Escolaridade correspondente ao 6º ano têm menos tendência a participar em formação extra do processo de RVCC, do que aqueles que almejam um nível de correspondente ao 9º ano ou ao Ensino Secundário. Este é um resultado, obviamente, consistente que tem maior propensão a participar num processo de RVCC e se pré-disponibilizaram para a frequência de um universo variado de ações de formação de modo a colmatar as lacunas do abandono escolar, as desistências da frequência na escola.

Gráfico nº 11: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo a Morfologia Territorial (rural ou urbana) (%)



Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

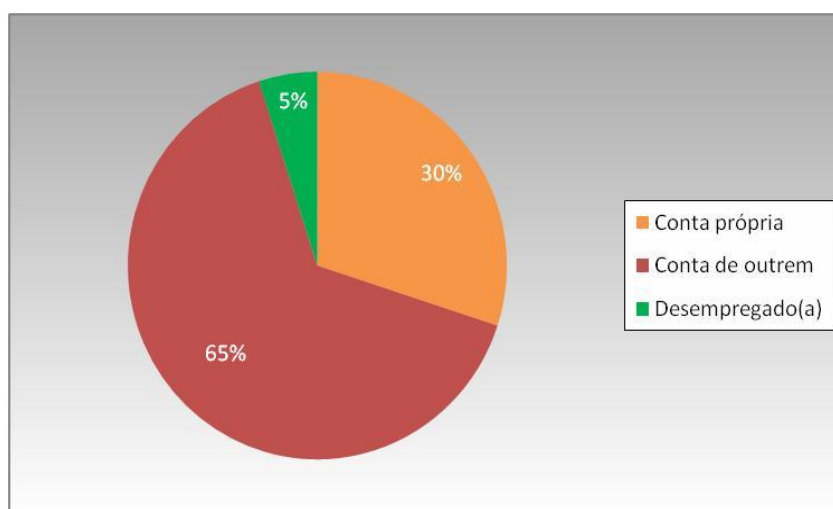
Os princípios de diferenciação é a origem geográfica (de origem social de um meio urbano ou de um meio rural) a diferenciação pelo modo de vestir; a pertença ou

ligação; o grau de individualismo; a pertença ou não pertença a uma cultura específica, a um grupo recreativo e cultural, são outros dos princípios de diferenciação que surgem no material analisado. A distribuição dos participantes segundo a Morfologia Territorial difere apenas 5% entre os indivíduos que vivem no meio rural e no meio urbano, ou seja, num universo total de 55% que pertencem ao meio rural para 45% que pertence ao meio urbano.

Um dado interessante é que apesar dos CNO se concentrarem numa área geográfica urbana - Funchal- à exceção de um CNO que se localiza num meio rural. Esta variação justifica-se pela rápida mobilidade dos atores entre os dois meios e fator determinante é a itinerância das equipas técnico-pedagógicas que após celebração de vários “Protocolos e Parcerias” entre várias Instituições facilmente operacionalizam o processo de RVCC, os recursos, as instalações e os espaços para a INO.

Os participantes no processo de RVCC têm muitas motivações de tipos diferentes - pessoais, profissionais, com vista à obtenção de uma certificação Escolar e ou Profissional.

Gráfico nº 12: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo as categorias de trabalhadores (%)



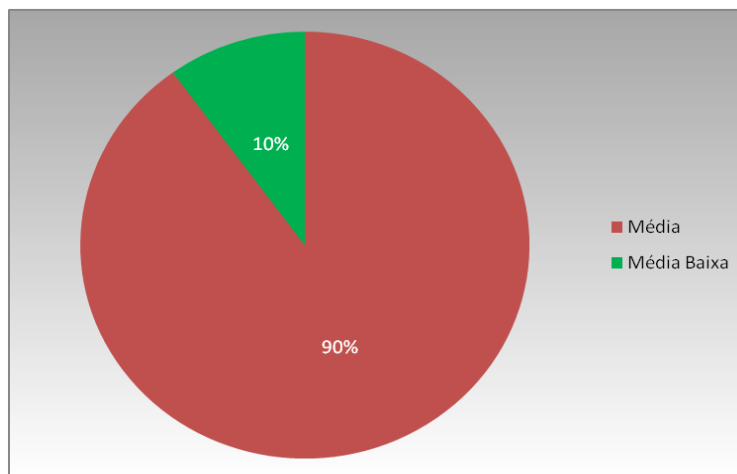
Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

O gráfico anterior indica que 65% dos utilizadores do CNO exercem a sua atividade profissional por conta de outrem. Num segundo plano de distribuição, posicionam-se os atores que exercem a sua profissão por conta de outrem com um valor de 30% do universo total da amostra. Na extremidade inferior da distribuição 5% dos indivíduos encontram-se desempregados.

Os utilizadores do CNO que estão empregados sentem maiores necessidades de formação no seu trabalho e têm maior tendência a participar no processo de RVCC, entre aqueles que se sentem desempregados as probabilidades de participarem é menor. Estas duas variáveis distinguem, mais uma vez, a participação no processo de RVCC da participação na formação, uma vez que não são estatisticamente significativas no caso da participação no processo de RVCC. Pelo contrário, a variável estar satisfeito com o trabalho que se tem, que é significativo para a participação no processo de RVCC, não é significativo para a participação na formação que não tenha como objetivo melhorias de retorno profissional.

A situação face ao trabalho como já referido, os adultos é percebida segundo a idade e o estilo de vida, “não é vida de estudante” a de um adulto que faz opção pelo processo de RVCC é vida com um estilo associado ao trabalho. Verifica-se que os próprios adultos contribuem para a diferenciação, frequentemente para referir a existência de discriminação por parte de colegas e professores por via, nomeadamente, do menor investimento escolar possível.

Gráfico nº 13: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo a perceção social (%)



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Fonte: Portefólios Reflexivo de Aprendizagens dos Participantes no Estudo Empírico, dados referentes ao período compreendido de 2008 a 2011.

A distribuição dos participantes no estudo, segundo a sua perceção social, revela que a maior percentagem da população estudada cerca de 90% do universo da amostra posiciona-se no estatuto social de classe média, sendo que apenas 10% se posiciona na classe média baixa. Por um lado, a falta de recursos económicos justifica cada vez mais o menor número de frequência dos atores no processo de RVCC e, por outro lado, os atores, quando satisfeitos com o seu trabalho encontram-se menos propensos a participar num processo de RVCC. Os atores preocupados podem estar menos motivados por estarem um pouco desanimados. Também pode ser o caso que os indivíduos que estão em risco de desemprego não ousem sequer aproximar-se do seu empregador para pedir algum tipo de apoio (em termos de tempo, tipicamente) uma vez que preferem manter um perfil discreto, a fim de maximizar as suas possibilidades de manter o emprego. A pressão da família para manter o trabalho acima de tudo, pode também ter um papel determinante para a frequência do processo de RVCC e também o sentimento de exclusão da sociedade é também por vezes forte nos discursos dos atores dos PRA. O nível cultural e as afinidades percebidas é um outro modo de categorização e é configurado pelos estilos de vida referidos aos consumos culturais e níveis de informação e os diferentes modos de estar, percebidos como elementos agregadores ou desagregadores, de uma maior ou menor afinidade entre os adultos e a sua relação com as famílias e o meio social.

O processo de RVCC surge igualmente como uma diferenciação segundo o percurso de um curso frequentado ou percurso normal escolar, é principalmente menos valorizado socialmente. Também a composição do público do processo de RVCC segundo o grau de feminização é também um fator percebido bem como o valor da perceção social que cada ator tem da sua vida e a crença da sua exclusão na sua vida na sociedade. É a posse, historicamente variável, de graus diversos de capital económico, social ou cultural, que permite identificar situações relativas de classe. Desta forma, segundo Balsa (2006), a estrutura de classes reúne, no mesmo plano teórico, os níveis

económicos, social e cultural/simbólico das relações sociais. Soulet (2001) define a exclusão da sociedade como um processo que se caracteriza:

(...) constitui, por um lado, um conceito - horizonte a partir do qual foram novamente interrogados, mediante um efeito especular, os mecanismos de inclusão e de regulação necessários para que uma sociedade se mantenha e funcione. Desta forma, a noção de exclusão contribuiu muito para trazer para o primeiro plano as questões seguintes: 1) Em que princípio (s) basear a solidariedade no caso daqueles que não são considerados nem como contribuintes para a riqueza colectiva, nem como pertencentes ao mesmo mundo? 2) Como se forjam competências para integrar indivíduos qualificados pela sua impotência, para ocuparem um lugar numa dada sociedade? 3) Em que bases se assentam as formas de regulação nas quais parece não estar incluída uma parte dos membros da colectividade? (Soulet (*ibidem*) citado em Balsa, C., *et al.*, 2006, p. 79).

Soulet (*ibidem*) defende que a “exclusão” é interpretada como uma nova expressão da questão social. Antes do aparecimento da indústria moderna, os meios de produção consistiam essencialmente na terra e nos instrumentos usados para a trabalhar ou nos animais. Por conseguinte, nas sociedades pré-industrializadas as duas principais classes eram constituídas por aqueles que possuíam a terra (aristocratas, pequena nobreza rural ou donos de plantações) e pelos que a cultivavam diretamente (servos, escravos e camponeses livres).

Nas sociedades industriais modernas, as fábricas, os escritórios, a maquinaria e a riqueza ou capital necessário à sua aquisição, tornaram-se mais importantes. As duas classes principais são constituídas por aqueles que possuem estes novos meios de produção, os capitalistas e aqueles que ganham a vida vendendo a sua força de trabalho aos primeiros – o proletariado.

Nas sociedades feudais, a exploração tomava frequentemente a forma de uma transferência direta de produtos e nas sociedades capitalistas modernas, a fonte de exploração é menos óbvia. Embora na teoria marxista existam duas classes sociais principais, constituídas por aqueles que possuem os meios de produção e pelos que não

possuem, Marx (*ibidem*) reconhece que os sistemas de classes reais são muito mais complexos do que este modelo sugere. É necessário acompanhar as roturas que ocorrem no interior das classes: No seio da classe alta, há frequentemente conflitos entre os capitalistas financeiros e os industriais, existem divisões de interesses entre os detentores de pequenos negócios e aqueles que são proprietários de grandes empresas, na classe trabalhadora, os desempregados a longo prazo (especialmente minorias étnicas) têm piores condições de vida do que a maioria dos trabalhadores. Assim ainda segundo o mesmo autor (Marx, *ibidem*) considera as classes sociais como possuindo a sua definição no nível diretamente produtivo das sociedades. A definição das classes é efetuada sob uma perspetiva relacional e a relação entre as classes é conflitual. Defende ainda que o essencial da relação de domínio consiste na propriedade dos meios de produção e as classes sociais são o eixo de mediação entre a vida económica e as práticas dos grupos sociais.

Castel (2006) para o termo “exclusão” prefere usar a terminologia denominada “desfiliação”, abordando processos contemporâneos como desestabilização dos estáveis, situação de precariedade, *déficit* de lugares a serem ocupados na estrutura social. Assim justifica a “desfiliação” como um processo de ruptura da coesão social, processo esse que atinge um número considerável de pessoas particularmente frágeis. O que poderia distinguir o “pobre antigo” do supranumerário (indivíduos que foram descartados por questões conjunturais) de hoje seria o facto de que o primeiro encontrava refúgio em associações filantrópicas, já que não ameaçava a ordem social, ele era somente desprovido de valor para a sociedade que se modernizava. Na atualidade, as novas formas de “invalidação social” são produzidas pela desestabilização dos mecanismos de regulação que faz com que o processo *de* “desfiliação” seja encarado como onnipresente. Corroborando com Castel, (*ibidem*) a “exclusão” contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, pois cria indivíduos inteiramente desnecessários ao mundo laboral, aludindo não haver mais possibilidades de inserção.

Nessa perspetiva, a sociedade salarial gerou nesta aceção de exclusão, um tipo inédito de segurança: uma segurança pautada no trabalho, e não somente à propriedade. Desta forma, os “excluídos” não são mais residuais nem temporários, mas contingentes

populacionais que não encontram lugar no mercado. Assim, em França, a fragilização das proteções historicamente conquistadas no mundo do trabalho elucidaria a vulnerabilidade das massas e, no limite, a chamada “exclusão”, *para* Castel (2005):

A zona de vulnerabilidade alimenta as turbulências que fragilizam as situações conquistadas e desfazem os estatutos assegurados... A vulnerabilidade é um vagalhão secular que marcou a condição popular com o selo da incerteza e, mais amiúde, com o do infortúnio (Castel, *ibidem*, p. 27).

Considerando os eixos de trabalho e inserção relacional que se associam de forma dinâmica, o autor propõe a utilização de zonas de coesão social para a explicação das formas de existência social. Neste sentido, o cruzamento entre os eixos possibilita que o sujeito se localize em quatro zonas de existência social que têm em seus extremos a expulsão do emprego/isolamento social e a estabilidade no emprego/inserção relacional forte. As zonas, nomeadas pelo autor são: “integração, vulnerabilidade, assistência e desfiliação”. Analisando cada zona, encontram-se, na zona de “integração”, os indivíduos que associam trabalho estável com inserção relacional sólida em grupos familiares e sociais. No outro extremo, na zona de “desfiliação”, encontra-se a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento social. Num ponto intermediário, a zona de “vulnerabilidade” caracteriza-se pela precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade. Além disso, encontra-se a zona de assistência que se configura como uma zona de dependência segura e integrada. Nesta zona está os indivíduos que associam o não trabalho, por incapacidade de trabalhar (idosos, deficientes, crianças) com forte inserção social, providas por mecanismos assistenciais. De acordo com esta conceção, os indivíduos oscilam entre uma zona e outra através de um processo em que tem um peso importante sua relação com o mercado de trabalho. As ruturas são compensadas pelas redes de protecção social, tais como a família, instituições de solidariedade comunitária, assim, a conceção de exclusão – inserção, diante de um contexto de redefinição das políticas

públicas, diante dos mecanismos de proteção social através do emprego e seguros sociais. (Castel, 2005; Paugam, 1993). Com a exclusão do trabalho, produz-se uma exclusão social mais geral ou, como prefere dizer Castel (1995), uma “desfiliação” em relação às instâncias sociais mais significativas. Deste ponto de vista, o fenómeno da exclusão social provoca uma modificação fundamental na estrutura da sociedade, citando Castel (*ibidem*):

O cerne da questão social é o conflito que opõe os grupos sociais homogêneos em luta pela repartição dos benefícios do crescimento. A noção de exclusão social impõe-se mais tardiamente, a partir da crise dessa representação da questão social (Castel, *ibidem*, p. 6).

Nesta análise definia-se então que os excluídos não constituíam, propriamente, um grupo homogêneo. Eram classificados, mais precisamente de conjuntos de indivíduos separados das suas tribos coletivas, entregues a si próprios e que eram os possuidores das mais variadas desvantagens sociais: grande exposição a todos os riscos da existência, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia e de pobreza. Corroborando com Xiberras (1993) com as diversas teorias do fenómeno da exclusão, esta autora refere os três sistemas de representação e as três metáforas que se sucederam, até aos dias de hoje, para tentar apreender a realidade do todo social como um ordenamento coerente. Assim, realça que a metáfora orgânica do “corpo social”, proposta pela tradição sociológica tende a induzir a imagem de uma sociedade comparada – idêntica – a um organismo vivo, que gere as partes de que é composta, de modo quase natural. A conceção do “laço social”, proposta pelas diferentes escolas da sociologia do desvio, tende preferencialmente a destacar as interações múltiplas e complexas que ligam o todo e os seus componentes em relações de força, que se preocupam pouco com o ambiente imediato, ou mais distante, e com os danos que ocasionaram nos indivíduos, grupos e sociedades. Finalmente apresenta, a “imagem musical de uma sinfonia social”, escolhida pela sociologia contemporânea, e pretende

romper definitivamente com as metáforas importadas das ciências naturais para descrever as relações, ou a ausência de relação, que se estabelecem entre a sociedade e os seus excluídos. Segundo Xiberras (*ibidem*):

As sociedades da modernidade não conseguiram recompor um laço social de tipo orgânico, que permitisse a cada um dos actores sociais apreender-se como uma parte necessária do todo social. Ora, os fenómenos de exclusão, na sua ocorrência material ou simbólica, parecem bem derivar destes rombos do tecido social, resultantes de múltiplas rupturas em curso, ou já produzidas (Xiberras, 1993, p. 239).

Numa aproximação ao conceito de exclusão como sendo sinónimo de pobreza, o posicionamento de Bajoit (2006) integra os fatores e as dimensões da mudança numa proposta geral. Definir o “pobre” em termos de remuneração é, evidentemente, uma tautologia, vez que não se explicita as razões pelas quais o indivíduo é pobre, nem o meio pelo qual ele poderia deixar de sê-lo. Considerar uma pessoa pobre porque ela não dispõe de bens suficientes para alcançar esse ou aquele limiar, ou ainda defini-la como indigente, porque fica abaixo dos bens mínimos, é incontestável. Isso permite identificar, a grosso modo, as pessoas que necessitam de ajuda social, mas não nos dizem nada de relevante ao respeito da pobreza, nem de suas causas, nem de seus efeitos. Por conseguinte, essa perspetiva é restrita e dificulta conceber políticas sociais para remediar a pobreza.

Bajoit (*ibidem*) apresenta-nos uma proposta teórica e de análise da mudança, sustentada em “sete proposições” a saber: i) a primeira proposição conduz-nos para o campo da Sociologia, e diz-nos que, a Sociologia não pode compreender a vida social de hoje, senão colocando o sujeito individual no centro da sua abordagem; ii) a segunda proposição está relacionada com a vida social e naturalmente está envolvida por constrangimentos do coletivo sobre os indivíduos que dele fazem parte; iii) a terceira proposição analisando os constrangimentos sociais constatando-se que os mesmos não são suportáveis e eficazes a não ser que tenham um sentido cultural legítimo aos olhos dos indivíduos; iv) a quarta proposição o ciclo da prática das várias relações sociais,

estruturadas pelo conjunto de constrangimentos, e pelos seus sentidos, os indivíduos socializam-se e constroem as suas identidades coletivas; v) a quinta proposição, a dimensão das identidades coletivas são atravessadas por tensões existenciais que os indivíduos gerem para construir a sua identidade pessoal; vi) a sexta proposição com o objetivo de realizar a sua identidade pessoal entre os outros, em que os indivíduos se comprometem nas suas lógicas de ação social; e vii) a sétima proposição, conclui-se com uma espécie de um novo ciclo, no qual os indivíduos ao comprometerem-se nas lógicas de ação social, (re)produzem os constrangimentos e os sentidos que estruturaram nas suas relações sociais.

2.A Análise dos Discursos dos Adultos a partir das Categorias Motivacionais nas Histórias de Vida no processo de RVCC

Representando uma parte substancial da informação recolhida dos PRA num total de vinte analisados, como já foi referido anteriormente no estudo empírico, no qual todos os Candidatos evidenciavam as suas experiências e vivências de trajetórias de vida no processo de RVCC, apresenta-se, em seguida, a “análise de conteúdo” dos discursos dos utilizadores dos CNO, no qual é abordado o estudo da sua “motivação” para o ingresso no processo de RVCC, na RAM.

Os Adultos uma vez concretizado o objetivo de entrada no processo de RVCC, o primeiro contacto com a Instituição-Centro Novas Oportunidades, é uma experiência diferente na trajetória escolar de cada adulto. A adaptação comporta várias modalidades de interpretação e de ação, sendo que cada História de Vida dos Adultos reflete as aprendizagens e os seus resultados dessas mesmas ao longo das suas trajetórias de vida.

Os Diretores, os Coordenadores, os Profissionais, os Professores, os Técnicos e os diferentes grupos de pares de cada sessão conjunta, que participaram na investigação, fizeram nascer uma rede de laços sociais, que foram importantes para a compreensão das várias dimensões do estudo da “motivação”. Assim, quer para localizar os discursos mais marcados pela “desilusão das expectativas” face à imagem dos adultos ao longo das suas vidas, quer para “renascerem outras motivações” e proporcionar abertura de novos ciclos de vida transformados em “Projetos Futuros de Vida” para cada ator.

A “motivação” permite segundo os estudos científicos apresentados o desenvolvimento máximo dos potenciais de cada ser humano e deste modo cada pessoa atinge a autorrealização na medida em que procura atualizar os seus potenciais.

Segundo Rotter (*ibidem*), a probabilidade de ocorrência de um determinado comportamento é função da expectativa de que esse comportamento permitirá alcançar um certo resultado e do valor de reforço desse resultado para o sujeito. É de relevar que o conceito de “reforço” aqui utilizado é diferente daquele que é apresentado pelos behavioristas – o efeito do “reforço” não é considerado automático, mas sim dependente das “expectativas” do sujeito em o alcançar e da forma como ele percebe a relação entre o seu comportamento e esse “reforço”.

A “Teoria de Bandura”, como já foi apresentado anteriormente no corpo teórico do estudo, concebe o mecanismo de funcionamento dos motivos, segundo o princípio de homeoquinésia ou da persistência da tensão, uma vez que considera que o sujeito, ao atingir um determinado nível de desempenho, deixa de estar satisfeito com esse nível, perspetivando o alcance de padrões mais elevados. Através da antecipação da satisfação proporcionada pelo alcance dos objetivos, os sujeitos criam autoincentivos para persistir no seu esforço até que o desempenho atinja os padrões definidos previamente. Esta Teoria salienta também a importância dos mecanismos de aprendizagem social, enfatizando os processos de modelação.

A análise individual dos PRA fez-se com uma subdivisão em duas fases: num primeiro momento, procurou-se a interpretação do discurso, a partir da seleção do conteúdo motivacional, tomando como base inevitável as subcategorias norteadoras: “Recompensas Extrínsecas” e “Recompensas Intrínsecas”.

Na primeira fase da análise, os fatores teóricos foram deixados “em suspenso” para que, também no plano empírico, pudessem ser construídas hipóteses de fatores no interior das subcategorias motivacionais. Apenas na segunda fase da análise de conteúdo dos PRA os fatores originários dos discursos foram comparados com os fatores propostos no plano teórico. Essa análise comparativa entre os fatores encontrados no discurso e construídos na teoria é que tornou possível a revisão do quadro das subcategorias e os fatores da motivação para a adesão dos atores ao processo de RVCC.

Durante os procedimentos da análise discursiva houve a preocupação de fazer a revisão dos fatores, entre a relação das várias “Teorias da Motivação” norteadoras e construídas no capítulo III (capítulo teórico específico ao estudo das “Teorias da Motivação”), ainda que estivessem sujeitas a questionamentos e a reformulações.

Seguem-se as análises individuais dos discursos dos participantes, cujas transcrições foram extraídas na íntegra dos PRA no presente estudo empírico.

Adota-se a sinalética - PRAS/1, PRAS/2, e assim sucessivamente, para designar os vinte PRA analisados e E/1 para designar o adulto – participante- informante, e assim sucessivamente, até perfazer os vinte atores referentes à amostra da presente investigação.

2.1.Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRAS/1

Logo no início da apresentação do seu PRAS/1, o E/1 indica a importância dos seus objetivos pessoais associados ao seu desempenho na frequência do processo de RVCC:

Foi com satisfação quando recebi a notícia da existência de um programa com financiamento Europeu em que consistia na certificação de competências daqueles que um dia e por força maior deixaram os seus estudos, dando-lhes a possibilidade a que as suas competências e progressos entretanto adquiridas na sua vida (pessoal e profissional), sejam valorizadas e equiparadas” (E/1, Volume II, p.264).

Mais adiante, porém, um fragmento discursivo questiona a importância do caráter da rede de laço social e da motivação exterior para frequentar o processo de RVCC:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Depois de receber uma carta do sindicato a informar da existência do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, 15 dias depois, dei o pontapé da saída, numa reunião com algumas Técnicas especializadas no processo de RVCC, que me informaram os diferentes passos desde a inscrição até aos procedimentos da certificação, desta forma já teria oportunidade também de ter maiores laços de amizade” (E/1, Volume II, p.264).

E/1 mais do que um objetivo pessoal, parece tratar-se de medo da incompetência. Ainda que alocado dentro da categoria social, transparece nesse fator um grau significativo de exterioridade, ou seja, de orientação do comportamento motivacional a partir de fatores externos, neste caso, sob a forma de pressão da competição profissional no mercado e do envolvimento com as novas tecnologias, nomeadamente o uso dos computadores.

A “ausência” de orientação motivacional intrínseca aparece fundamentalmente quando E/1 afirma:

É claro que as expectativas eram grandes e os obstáculos também, em especial para quem tinha uma aversão a computadores. Aquelas motivações que as técnicas me mostravam foram superiores aos medos gerados, encarei de frente e avancei, logo sinto-me com uma maior auto-estima” (E/1, Diário de Campo).

Novamente aparecem os norteadores extrínsecos, o apoio e o encorajamento por parte das equipas técnico-pedagógicas: “avance... e pensei para alguma coisa vai servir”. Poder-se-ia dizer que servir para alguém ou para algo, já que para E/1 há de servir. Uma vez renasce o gosto pela “tarefa”, isto é, surge o envolvimento emocional com o processo de RVCC, com o objeto, surgem os objetivos racionalizadores e

justificadores: a responsabilidade (sob a forma de preocupação com o futuro) e objetivos de desempenho no futuro.

A desmotivação assume-se face ao esforço (E/1):

Já cá no Centro Novas Oportunidades, quando fui chamado pela 1ª vez tive uma desilusão, o mesmo se passou com alguns dos meus colegas, todos tínhamos dificuldades no computador. Apesar de ter umas aulas pelo sindicato, mas eram insuficiente para o que me era pedido. Tratou-se uma prova muito fria, julgava que como 1ª aula fosse para aprender ou uma simples apresentação, afinal foi para fazer um teste de informática, logo na disciplina em que tinha maior dificuldade, mas passada esta fase estarei mais integrado e com maior satisfação social. (E/1, Diário de Campo).

Outro fator que transparece no discurso do E/1 é a ligação entre a sua vida escolar vivida e a vida social, mais especificamente, a comparação com os seus colegas:

Quando uns meses mais tarde, telefonaram-me para ter uma reunião. Comparei e encontrei alguns alunos que comigo estiveram a efectuar o tal “teste frio”, não sabíamos o que ia ser tratado, mas houve a sua grande compensação, sinto-me com maior confiança pessoalmente (E/1, Diário de Campo).

O fragmento é ainda insuficiente para indicar a presença do fator suporte social no entanto, mais adiante, reaparece a ênfase no papel e nas expectativas da equipa técnico-pedagógica e do processo de RVCC:

Foi tudo diferente, apareceu uma senhora que se apresentou como a Senhora Dra., dizendo que pensou no nosso caso e que achava que merecíamos uma oportunidade, afinal estamos a falar de “Novas Oportunidades”. Assim foi, tivemos acompanhamento no próprio Centro, de formação complementar sobre os computadores e foi esse o trampolim para que hoje eu estivesse aqui a apresentar o meu testemunho de felicidade pessoal (E/1, Diário de Campo).

E/1 acaba por questionar implicitamente todo o grau de dificuldades das diferentes “provas” que teve que ultrapassar e também o seu grupo, tanto o método do processo RVCC como a abordagem da temática motivacional quanto a possibilidade de consideração de motivação e satisfação como conceitos correlatos. É justamente da insatisfação com o seu desempenho, diante das responsabilidades que o futuro profissional que impõe e diante das expectativas sociais, que E/1 retira o impulso motivacional para gerar uma mudança, por ele narrada, na sua vida com o objetivo de adquirir uma Certificação Escolar (Nível B3 – 3º Ciclo do Ensino Básico).

Anteriormente, ao narrar o fato (transcrito acima) de a falta de competência informática havia gerado em si frustração, ultrapassada esta *prova*, passou a ser uma das mais importantes, E/1 já havia indicado a função da insatisfação consigo próprio (diante dos outros) como condição constitutiva do desafio motivacional. Curiosamente na capa do seu PRA, E/1 apresenta a sua fotografia numa sala de informática (com computadores, fotocopiadoras, impressoras (...)).

2.2. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/2

E/2 apresenta logo no início do seu PRA o modo como teve conhecimento do processo RVCC que foi através dos seus amigos e justifica em seguida os seus procedimentos para a adesão ao processo de RVCC:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Após ter conhecimento da existência do processo de RVCC eu em seguida fiz a inscrição no Centro. A ideia de seguir ou tirar o 9º ano no Centro de Novas Oportunidades, era para eu poder trabalhar no curso que também pretendia tirar, que era Auxiliar de Infância e solicitavam o 9º ano, e eu só tinha o 7º ano de escolaridade (E/2, Diário de Campo).

Ao narrar este episódio de decisão para a entrada no processo de RVCC, justifica ainda:

Entrei com pensamentos negativos, e no início foi muito complicado, não era fácil falar de nós, demonstrar as nossas competências. Mas com ajuda da equipa e do grupo, estes foram bons colegas, e fomos muito unidos durante o processo e com o decorrer do tempo, as ideias negativas transformaram-se em positiva e sinto maior auto-estima no meu dia-a-dia (E/2, Diário de Campo).

E/2 refere que as suas motivações para a entrada em processo de RVCC foram encaradas como desafios:

Entrei, neste Centro Novas Oportunidades e será um desafio, espero realizar os meus objectivos futuros. Tenho alguns receios, mas vou em frente, espero conseguir, acompanhar aquilo que me vai ser proposto, mas espero atingir bons resultados, acompanhar as minhas colegas, dar o meu melhor e compreender. Tenho medo de não conseguir interpretar os temas que me vão ser entregues, e saber organizar os textos e ideias. Por vezes, fico bloqueada, as palavras não saem na hora certa, estou a compreender mas não consigo dizer, não encontro a frase ou palavras. Já há muitos anos que deixei a escola, e agora vejo a falta que me faz não ter o 9º ano de escolaridade, ter um curso de

Técnica Auxiliar de Infância e sem esta escolaridade não consigo trabalhar naquilo que tanto gosto (E/2, Diário de Campo).

Ao narrar os aspetos negativos com que inicialmente se confrontou E/2 descreve:

Os aspectos negativos que senti inicialmente em demonstrar conhecimentos e as minhas competências transformaram-se rapidamente em positivos sobretudo porque consegui quando consegui finalizar o portefólio e o convívio com os formadores e colegas foram desafios que abracei neste processo e foram de extrema importância. Também como já tinha frequentado algumas formações, como cursos de informática, entre outras, foram muito úteis para este processo e a para o cumprimento das minhas aspirações na vida.

2.3. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/3

E/3 na apresentação da sua biografia, começa por informar como teve conhecimento do processo de RVCC: “Tive conhecimento do processo de RVCC através dos meios de comunicação social e depois de algum tempo, fiz a inscrição no Centro Novas oportunidades.”

Ao longo do desenvolvimento da sua História de Vida, E/3 expressa as suas motivações e expectativas da seguinte forma:

As expectativas eram muitas, mesmo sentidas algumas dificuldades na escrita, sobretudo no português. As colegas foram formidáveis, sempre existia entre ajuda, e este processo foi muito gratificante para mim. Nunca me esquecerei de tudo o que aprendi e espero que todas as pessoas pensem como

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

eu. Para mim este processo é um sonho pessoal que estou a concretizar, desde a minha infância a estes dias, sempre gostei de estudar, mas pelas surpresas da vida não consegui concretizar. “Dizem que o espelho é o reflexo da alma” (acompanha uma gravura e uma imagem com espelho) então faço uma reflexão da minha vida e isto significa entrar no processo de RVCC (E/3, Diário de Campo).

E/3 reforça a sua reflexão assinalando a importância em frequentar um CNO de acordo com os obstáculos que foi superando ao longo da sua História de Vida:

Frequentar um Centro de Novas Oportunidades é algo que me apercebi como sendo muito importante na minha vida. Esta decisão foi fruto de uma reflexão pessoal prolongada e com o apoio da minha família e com a ajuda da equipa técnica/pedagógica espera alcançar a meta pretendida. Uma mulher com a minha idade tem por vezes mais dificuldade em aprender, principalmente porque passei grande parte da minha vida no país onde nasci (Venezuela) e lá estudei até ao 4º ano, foi pois um enorme sacrifício adaptar-me ao português, que a meu ver é uma língua muito complicada. Depois de vários anos sem estudar, decidi que teria de completar o 6º ano, em parte para continuar os estudos, mas também para conservar o meu emprego, o qual exerço com muito orgulho pois é algo que me faz sentir realizada. Foi então que no ano de 2004, entrei para o Ensino Recorrente, e conclui em 2006 o 2º Ciclo. Foi uma etapa muito difícil da minha vida, mas ao mesmo tempo satisfatória, porque fui-me aproximando da meta pretendida. Depois de um certo tempo surgiu a oportunidade de frequentar o Centro de Novas Oportunidades (CNO), não hesitei dando logo o nome para poder participar e então depois de muita reflexão e de muita organização decidi ir para frente (E/3, Diário de Campo).

Ao narrar a sua longa História de Vida não se esquece de destacar a importância da existência dos Protocolos entre os CNO e as Instituições os quais permitem só desta forma frequentar o processo de RVCC:

O CNO X e a casa do Povo Y assinaram um protocolo de modo a que as sessões fossem no local, o que me facilitou a vida devido ao transporte, e à minha falta de tempo. Quando decidi ir para a frente com este processo de RVCC, foi com a consciência de saber que tenho de ultrapassar alguns obstáculos, sei também que haverá dias (como tudo na vida) em que nada dá certo, mas sei também que serão nesses dias que aprenderei as verdadeiras lições que a vida me vai ensinar e que maior coragem me irá proporcionar (E/3, Diário de Campo).

2.4. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/4

E/4 no seu discurso justifica a sua motivação como um meio de regressar ao seu passado e reviver os conhecimentos adquiridos ao longo da vida:

A motivação para frequentar o processo de RVCC é para mim ir ao encontro dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo da minha vida, e através dela, tive a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Inscrevi-me neste processo com a perspectiva de relembrar conceitos úteis à prática do dia-a-dia e adquirir qualificações com as mesmas. Nunca é tarde para relembrar o que aprendi na minha vida, e assim, através do processo de RVCC, torno a minha vida mais dinâmica e com novos desafios. Para além disso, ao adquirir mais qualificações penso que poderei melhorar a minha vida profissional. Na elaboração deste Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), pretendo efectuar uma introspecção acerca de toda a minha caminhada e processo de vida, desde o nascimento até à vida adulta, e tenho por objectivo, conseguir identificar os momentos de aprendizagem subjacentes a cada etapa (E/4, Diário de Campo).

Na abordagem da temática motivacional quanto a possibilidade de consideração de motivação e satisfação E/4 assinala as suas preocupações que teve em conta na elaboração do seu PRA:

Ao longo do meu portefólio desenvolvi aspectos relevantes acerca da minha vida e organizei por etapas: infância, adolescência, e idade adulta. Relacionei estes aspectos com as áreas: Linguagem e Comunicação (LC); Cidadania e Empregabilidade (CE); Matemática para a Vida (MV) e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (E/4, Diário de Campo).

2.5. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/5

A motivação para frequentar um processo de RVCC é a possibilidade de ter uma oportunidade de conclusão de um estudo falhado. E/5 aponta como motivação para aderir ao processo de RVCC como um meio de conclusão da Escolaridade Básica Obrigatória:

Concluir o 9º ano, porque preciso desta habilitação académica para poder exercer uma profissão no mercado de trabalho. Soube da existência deste novo processo que funciona no Centro de Novas Oportunidades X, através do meu marido. Inscrevi-me para completar o 9º ano como já referi e também porque queria concorrer para um outro trabalho que exigiam essa escolaridade, essa mudança para mim era muito importante (E/5, Diário de Campo).

E/5 refere também no seu discurso quais são as suas expetativas para a adesão ao processo de RVCC:

As minhas expectativas, perante este processo, é que imaginava que fosse um processo mais fácil, não é que também fosse tão difícil, mas ocupou-me diariamente algum tempo e para quem trabalha e tem família é difícil de gerir todo o tempo e acção. Só mesmo uma forte força interior é que poderá fazer renascer a vontade para terminar o processo de RVCC (E/5, Diário de Campo).

2.6. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem- PRA/6

E/6 refere o modo como teve conhecimento do PNO e os procedimentos de pesquisa até ao momento de decisão na entrada no CNO:

Tomei conhecimento deste projecto das Novas Oportunidades através de um colega de trabalho que também já iniciara o processo RVCC. A partir desse momento despertou o meu interesse e fiz algumas pesquisas na Internet para recolher mais informações sobre o assunto. Assim o que levou à Escola X, mais propriamente ao processo de RVCC, foi o desejo de ver reconhecidos as minhas qualificações e também a vontade de aprender sempre mais e mais, com o objectivo de conseguir acompanhar a evolução, que nos trouxeram as novas tecnologias, ser cada vez mais produtivo no desempenho das minhas funções e garantir que o meu futuro seja melhor (E6, Diário de Campo).

Ao longo do relato da sua biografia E/6 manifesta os receios face à possibilidade de concretizar os seus objetivos de frequência e conclusão do processo de RVCC mas acaba por superar alguns constrangimentos e com o apoio da equipa técnico-pedagógica acaba por superar as dificuldades surgidas:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Antes de começar este processo, tinha receio de não conseguir concretizar os meus objectivos iniciais, mas ao longo das sessões, com o empenho, a coragem e a vontade que nos foram sendo transmitidos pelo nosso Coordenador e os nossos formadores, tendo-se tornado mais fácil, fui ganhando confiança e a certeza que conseguiria superar todos os obstáculos e atingir os objectivos pretendidos. As nossas sessões eram iniciadas com um quebra-gelo feito na primeira sessão pelo coordenador X e nas sessões que se seguiram era encarregue do mesmo, um colega do grupo, escolhido por ordem alfabética, o que fazia criar logo à partida um certo à vontade e um bom ambiente de trabalho. A equipa era boa, com as particularidades normais de todos nos sermos trabalhadores, o que às vezes gerava alguns atrasos para alguns colegas, e com isto alguns incómodos ao nosso Coordenador e aos formadores que foram de uma paciência fantástica, mas apesar de tudo penso que tínhamos uma equipa excelente, alegre, sempre bem-disposta, com vontade de aprender mais e de fazer as coisas bem e melhor (E/6).

Acrescenta ainda mais fragmentos discursivos relativos ao funcionamento do processo de RVCC e destaca:

Durante as sessões e nas actividades que nos eram pedidas foram-se apresentando novas situações, novos desafios dos quais eu não estava à espera e que até inicialmente nem entendia muito bem porque me estavam a pedir aquilo tipo de trabalho, mas com o passar do tempo o puzzle se foi compondo, e fui compreendendo que tudo aquilo fazia sentido, que era de grande utilidade e que estava a relembrar e a aprender muito e a preparar-me para a vida com mais armas de luta (E/6).

2.7. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/7

E/7 logo no início da apresentação do seu PRA começa por referir qual é o seu sonho e motivação para a adesão ao processo de RVCC:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

O meu grande sonho é concluir o 9º ano para prosseguir estudos, e tirar o curso de fisioterapeuta. Tenho fé em Deus que hei-de de alcançar estes objectivos, quem espera sempre alcança, querer é poder. Além de acreditar nestas máximas, acredito também que conseguirei concluir o 9º ano através do processo RVCC. Acredito também que existem 3 grandes paixões que orientam a minha vida: o amor pelas minhas filhas, o amor pelos meus pais e pela natureza. Por todos estes factores, sinto motivação para frequentar o processo de RVCC (E/7).

E/7 apoiando-se em vários pensamentos filosóficos para reforçar o seu impulso motivacional relativo à frequência no processo de RVCC cita:

Segundo Soren Kierkegaard, conhecido teólogo e filósofo dinamarquês, “A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás, mas só pode ser vivida olhando-se para a frente.” Este pensamento motiva-me a escrever a história da minha vida. Ao longo da minha história de vida procuro então, “olhar para trás”, para todos os acontecimentos que marcaram o meu passado e fazer uma breve reflexão sobre eles, de modo a melhor compreender a minha vida, até aos dias de hoje. Organizar melhor as minhas ideias, determinar os meus projectos e tomar as decisões que irão marcar o meu presente, mas em especial, o meu futuro. A motivação para a elaboração de um portefólio reflexivo de aprendizagem tem como objectivo espelhar, o percurso das minhas aprendizagens adquiridas ao longo da minha vida. Assim, a sua organização teve como base, o material que recolhi (fotografias, imagens, certificados de acções de formação de vários cursos e certificado de habilitação) e o material concebido ao longo do processo de RVCC (CV, tabelas, gráficos e textos diversos) de acordo com as quatro áreas do Referencial de Competências (E/7).

2.8. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/8

Nos relatos da biografia de E/8, a motivação para a frequência no processo RVCC está assinalada pela necessidade de conclusão da Escolaridade Básica e prosseguimentos de estudos:

A motivação para me inscrever no Centro de Novas Oportunidades, foi com o objectivo de concluir o 9º ano, e mais tarde, se possível, concluir o 12º ano. Com esta escolaridade concluída, poderei tirar um curso já há muito tempo desejado: acção social. (E/8).

E/8 expressa também o gosto pelo apoio e solidariedade, dado que relata incidentes da sua vida que a marcaram e através do processo de RVCC irá colmatar essas “provas de luta” que travou:

Ajudar de certa forma as outras pessoas, mas o que eu sempre desejei era trabalhar no Apoio à Vítima, uma vez que o meu principal motivo de não ter estudos, e mesmo já ter 33 anos e não ter conseguido o que sempre sonhei, porque exactamente convivi com pessoas antiquadas e alcoólicas que me proibiram de estudar. Porque convivi com pessoas que não tinham nem têm consciência do que é um sonho, um querer, um desejo, o que é sentir que temos competências para fazer algo diferente na nossa vida, que realmente nos faz sentir mais úteis, mais felizes e realizadas, e se não formos a lutar ninguém o fará. É claro que poderias retomar os estudos mais cedo, mas não pôde fazer antes dos 18 anos, pois até essa idade os meus pais não deixavam. Quando fiz os 18 anos fui para o estrangeiro trabalhar, e aí acabaram-se os estudos, mas agora através do processo RVCC irei conseguir ultrapassar estas dificuldades da minha vida (E/8).

2.9. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/9

E/9 expressa a sua entrada rápida no mercado de trabalho após a conclusão do processo de RVCC e justifica:

Com a conclusão do processo de RVCC, do qual gostei todas sessões e apesar de trabalhar por conta própria, espero muito brevemente entrar no mercado de trabalho, para além de cumprir o meu sonho, será também, uma forma de realização pessoal. Eu sou uma pessoa que tenho sempre a certeza do que quero para a minha vida, do que falo e faço. Quero e vou continuar a ser sempre assim, pois tenho a certeza que nada em mim deve mudar (E/9).

O processo de RVCC é uma vez sentido com fortes motivações para os diferentes atores, quer de natureza “intrínseca”, quer de natureza “extrínseca”.

A natureza da motivação é fator determinante de encorajamento para as opções que cada adulto faz na sua vida.

2.10. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/10

Para E/10, o processo de RVCC apresenta alguns desafios e graus de dificuldades sobretudo ao nível da informática, mas a motivação sendo mais forte acaba por superar as dificuldades surgidas nos diferentes momentos do processo de RVCC:

Em relação ao processo de RVCC, na minha opinião é um reconhecimento sobre as nossas experiências de vida e as aprendizagens, sendo que, sinto uma dificuldade na área de tecnologia da informação e comunicação, mas como estou muito motivada para frequentar o processo não desisto (...) (E/10).

2.11. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem- PRA/11

E/11 começa na apresentação da sua História de Vida por mencionar o modo de informação que teve da existência do processo de RVCC e a sua motivação para frequentar o PNO:

Um dia ouvindo a Rádio Calheta tive conhecimento da existência dos CNO, fiquei muito motivada para mostrar a minha história de vida e as minhas competências que adquiri ao longo dos meus anos de trabalho. Então eu pensei, falei com a minha família que me deu muito apoio e motivação para me inscrever no polo da extensão do CNO, ou seja, na Casa do Povo. A minha maior motivação era concluir o 6º ano, já tinha tido muitas expectativas concluir, mas nunca tinha conseguido. Decidi agora concluir o 6º ano, pois tenho apenas o 4º ano e a escolaridade obrigatória para a minha faixa etária é o 6º ano. De momento não estou a precisar do diploma do 6º ano, porque sou comerciante e trabalho por conta própria, sou dona de uma mercearia-bar, mas como cada vez mais as pessoas dão preferência aos supermercados e a freguesia vai ficando cada vez mais com menos pessoa, provavelmente poderei ter de fechá-la. Para agravar esta situação, quando a via expresso estiver concluída, a clientela irá ser desviada com a nova via e procurará outros polos de comércio (E/11).

E/11 manifesta preocupação pelo futuro da sua vida sobretudo ao nível do mercado de trabalho e essa expressa preocupação completando com a descrição do funcionamento do seu grupo e emitindo o seu grau de satisfação pela conclusão do processo de RVCC:

Por isso, para me antecipar e preparar com futuro, tenho urgentemente que concluir o 6º ano, e deste modo candidatar-me a algum trabalho que eventualmente apareça no mercado. Inicialmente pensei que o processo fosse mais fácil (...). Depois de me inscrever, tive várias sessões do processo RVCC, gostei muito da equipa, e dos meus colegas de grupo. Trabalhamos todos juntos, e cooperávamos uns com os outros.

Perante algumas situações novas apresentadas, reagi com alguma dificuldade, sobretudo na área de informática, porque não costumava usar computador com muita frequência. A minha motivação foi encontrando cada vez mais aspectos positivos, porque tomei um rumo com muitos conhecimentos em áreas que não sabia e em conjunto com os meus colegas. A minha opinião global sobre o processo de RVCC, é que foi um processo bom para o meu enriquecimento pessoal e também profissional (E/11).

2.12. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/12

Através da rede de amigos, familiares e de laços sociais E/12 descreve a forma de conhecimento da existência do processo RVCC, assim a motivação e grau de satisfação na frequência do processo de RVCC justifica-se:

Tive conhecimento da existência do CNO através de uma senhora amiga, que estava a frequentar este programa, e que me disse que era uma mais-valia para quem não tinha o 9º ano. Falei com o meu marido, que me motivou para me inscrever neste programa. Fui À casa do povo e preparei a minha candidatura. Ao fim de algum tempo, chamaram-me e comecei no processo de RVCC no dia 23 de Abril de 2010. A minha maior motivação era mesmo continuar a estudar, porque sempre o quis fazer, mas não podia, devido à situação financeira dos meus pais, tive que sair muito cedo da escola. Então agora que a vida me dá esta oportunidade, vou tentar pelo menos tirar o 9º ano. Através desta via consigo conciliar o meu trabalho e apoiar a minha família, sobretudo as minhas filhas, caso contrário não seria possível. Assim, por não ser a tempo inteiro, consigo conciliar todos os factores da minha vida: o trabalho, a família e os estudos, estou muito feliz. (E/12).

2.13. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/13

E/13 na sua biografia começa por emitir a sua representação face ao processo RVCC e em simultâneo reconhece as suas dificuldades ao nível da competência linguística, razão que aponta como motivação para frequentar o processo de RVCC:

O RVCC para mim é dar valor às competências que a pessoa adquiriu durante a sua vida e motivar-se para desenvolver novas competências e aprendizagens. O meu caso tenho algumas dúvidas na escrita da língua portuguesa, dou alguns erros e é por essa mesma razão, que sinto necessidade de investir para ultrapassar este tipo de dificuldades (E/11).

2.14. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/14

Para E/14 o processo de RVCC é marcado sobretudo com uma motivação de natureza extrínseca, a conclusão da Escolaridade do 2º Ciclo, entrar no mercado de trabalho e também superar dificuldades de competência linguística ao nível da língua portuguesa:

É uma oportunidade para concluir o 6º ano de escolaridade e conseguir um trabalho. Reflectir sobre os momentos mais marcantes da minha vida é uma possibilidade de recordar os bons e maus momentos da história da minha existência. Sinto motivação em aprender coisas novas, e principalmente a necessidade de escrever melhor o português. Com o apoio da equipa do CNO irei conseguir ultrapassar estas mesmas necessidades, e assim a língua portuguesa, irei encarar com outro olhar (E/14).

2.15. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/15

E/15 aponta o fator idade como um meio para responder aos seus impulsos motivacionais e em simultâneo para evidenciar os seus conhecimentos adquiridos sobretudo ao nível das tecnologias e a influência da família e amigos no processo de aprendizagem:

Trinta são os anos da minha existência de vida, e nesta idade, senti motivação e tomei a decisão para inscrever-me no Centro de Novas Oportunidades, porque quero aumentar o meu nível de escolaridade, para poder tirar um curso que será muito útil para a minha área de trabalho. O meu conhecimento com o meu computador e o acesso à Internet começaram a um ano e meio, aprendi com as minhas sobrinhas e com a prática no computador e sozinho também consegui várias aprendizagens. Utilizo o *facebook*, o *Hotmail* e *Google*. Tenho um portátil com banda larga TMN. No sentido de aumentar as minhas competências a nível de informática e conciliando com as minhas preocupações principais que são, manter o meu emprego para garantir a sustentabilidade da minha família, faço então a opção de frequentar o processo de RVCC (E/15).

2.16. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/16

Logo no início da apresentação do seu PRA, E/16 começa por fazer um balanço do CNO e justifica a sua opção pelo processo de RVCC, ilustrando com alguns relatos do seu percurso de vida:

Para mim o CNO proporciona-me um programa muito rico, porque sinto motivação para relembrar o passado, ajudar a pensar um pouco mais o presente, o que faz com que desenvolva opiniões e a minha forma de me expressar, que é um sentimento que sinto algumas dificuldades. Quando me falaram das novas oportunidades, eu estava num curso de electricidade, e como era preciso o 9º ano para me inscrever na Direcção Regional do Comércio Indústria e Energia para adquirir a carteira profissional, então não hesitei mais e fui-me inscrever num centro de Novas Oportunidades. Demorou algum tempo, mas consegui e cada vez mais sinto motivação para avançar no percurso escolar. Agora já não penso duas vezes, sinto-me obrigado a fazer leituras que é uma situação de pouca prática que tinha. Gosto de ler as notícias dos diários, das revistas, e de ler um livro do princípio ao fim. Vejo que não é difícil é como se visse um filme, motivação gera motivação, até eu terminar a leitura que dá imenso prazer. Eu penso que é preciso desenvolver cada vez mais a nossa mente, o próprio dia-a-dia, por vezes não nos dá entusiasmo para fazer estas actividades (...). O próprio programa Novas Oportunidades e toda a sua equipa, proporciona a cada adulto uma nova visão da vida, um despertar para começar novas etapas de conhecimentos e

ultrapassar a dureza da vida de quando era criança, que não tinhas as devidas condições, porque nessa época a vida era dura e tínhamos que ajudar os pais, e com grande esforço só fazer a 4ª classe (E/16).

2.17. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/17

A motivação para a frequência do processo de RVCC em E/17 é bem visível e o objetivo é imediato – conclusão do 9º ano, dado que estava com este nível de escolaridade incompleto e teve reprovação em matemática e português:

A minha motivação para o processo de RVCC tem como objectivo obter o 9º ano de escolaridade. Um dia através de uma amiga, tive conhecimento deste processo, dirigi-me à casa do povo, para obter mais informações e acabei por me inscrever. Dado que tinha o 9º ano incompleto, faltava português e matemática e esta oportunidade foi o ideal para concluir este grau de escolaridade (E/17).

E/17 ao longo da sua História de Vida faz uma reflexão acerca da necessidade de acompanharmos o ritmo de vida da sociedade atual:

Perante as dificuldades que encaramos no mundo de hoje, somos obrigados cada vez a encontrar um maior número de ferramentas para acompanhar o progresso. Tive que aproveitar todo o meu tempo disponível e com a ajuda da equipa fui apresentando todas as temáticas que me foram propostas. Foi uma grande ajuda, mas também fiz grandes sacrifícios, porque tive de elaborar a minha história de vida depois do meu trabalho, e tive de pagar um táxi para levar-me até à casa do povo, frequentar as sessões e regressar a casa. Como não havia outro transporte, tive que fazer esta opção,

não estou arrependida porque valeu a pena. Aprendi coisas que não sabia já a algum tempo, regressei ao passado e actualizei o presente (E/17).

2.18. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/18

E/18 logo no início do seu discurso começa por manifestar o grau de satisfação em relação à vontade que sente para aprender e refere as dificuldades e mentalidades da sua época do tempo de estudante:

Sempre gostei de aprender, estudar mais só que no meu tempo de jovem era difícil, porque não havia os meios para tal, também não se valoriza tanto o estudo, valorizava-se mais o trabalho, o aprender a trabalhar na terra, em casa, no bordado, nas costura, sabendo fazer estas coisas já se considerava uma pessoa culta ou uma pessoa de valor. Também a distância para continuar a estudar era um obstáculo, porque só havia o ensino secundário no Funchal. Podemos fazer o curso sem termos que nos deslocar ao Funchal, foi uma grande ajuda, se fosse para ir à escola eu nem me tinha inscrito. Essa facilidade é a 1ª regalia, graças à casa do povo que se interessou por esta mais-valia. Estou a precisar de actualizar as minhas habilitações literárias para melhorar o meu ordenado (E/18).

2.19. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/19

Uma vez mais se verifica na análise discursiva nas Histórias de Vida a influência da família e dos amigos como fator determinante para a entrada no processo de RVCC e também a motivação pessoal que revelam face às dificuldades surgidas. E/19 destaca:

A ideia de fazer o RVCC, partiu de uma prima minha, e eu fiquei um pouco apreensiva, porque saí da escola por volta dos 14 anos. E voltar novamente a estudar, iria sentir dificuldades, mas depois pensei melhor e acho que não sou inferior a ninguém, e achei que também iria conseguir o processo de RVCC. Após a opção de me inscrever, logo no início da apresentação do processo fiquei um pouco nervosa, mas entretanto criei o gosto pela aprendizagem, enfrentei o medo, e fiquei mais à vontade. Gostei à excepção da matemática e da informática, áreas que não me sentia muito confortável, mas com apoio da família, sobretudo da ajuda da minha cunhada, consegui ultrapassar estas dificuldades (E/19).

2.20. Portefólio Reflexivo de Aprendizagem-PRA/20

A “confirmação do ato que pode ser falhado” na frequência do processo de RVCC aparece quando E/20 se questiona quanto às suas capacidades e tempo de afastamento dos estudos, mas acaba por descrever as formas de superação destas dificuldades sentidas:

Tive conhecimento do processo de RVCC através de uma pessoa amiga, e inicialmente eu senti muitas dificuldades, e senti medo de não ser capaz, pois mantive-me afastada dos estudos durante muitos anos. As razões que motivaram a querer concretizar o projecto de RVCC são, primeiro do que tudo, para realização pessoal, e em segundo, por não saber o dia de amanhã. Sendo sincera, a primeira palavra ou pensamento que me surgiu foi “desistir”. Contudo fui incentivada pelos formadores a não o fazer, e hoje reconheço que ainda bem que não o fiz. O relacionamento com os colegas e equipa técnico-pedagógica foi muito bom, muito gratificante, e acabou por facilitar o trabalho que o processo de RVCC implica, mesmo depois de um dia de trabalho sentia-me motivada para frequentar o processo. Posso vir a precisar do 9º ano, pois os trabalhos cada vez mais exigem a escolaridade, principalmente o 9º ano. Já enfrentei muitos obstáculos, e estava disposta a enfrentar mais este. Sei que se conseguir, vou sentir mais satisfeita, porque são mais uns degraus na vida que subo. Fiquei tão feliz quando soube que era possível concluir o 9º ano através do processo de RVCC. Inscrevi-me em Abril de 2010 e o curso começou a decorrer a partir de Junho do mesmo ano. Quero investir em mim própria e nas relações interpessoais. No trabalho

conseguimos melhores resultados em grupo e mais avançamos na sociedade. Todos sabemos que devemos respeitar as outras pessoas. A liberdade é muito importante e deve ser respeitada, sejam quais for os interesses dos outros, o importante é a harmonia na sociedade (E/20).

3. Síntese da Análise de Conteúdo das Motivações “Extrínsecas e Intrínsecas” subjacentes à escolha do processo de RVCC

Na análise de conteúdo aos PRA dos Adultos participantes no estudo, explicitamente verifica -se que a natureza das “Motivações” situa-se em quatro planos: i) o plano “instrumental”, ou seja, a necessidade da obtenção de um Diploma ou Certificado de Habilitações que permita a Conclusão da Escolaridade Básica Obrigatória; ii) o plano “Vocacional/afetivo”, de autoestima, de satisfação e de realização pessoal e satisfação própria; iii) o plano Cultural “Anseio pelo conhecimento”/cultura geral, acesso aos bens culturais; iv) o plano “Profissional” e muito relacionado com o primeiro item, necessidade de uma Certificação Escolar para efeitos de ascensão ou progressão na Carreira Profissional, ou concorrência ao mercado de trabalho. As razões que se situam ao nível do primeiro e do quarto plano são, nitidamente, as mais evocadas pelos adultos/participantes e, note-se, o aprimoramento da cultura geral é também uma preocupação igualmente partilhada por adultos. A partir da análise das biografias dos adultos/participantes torna-se notória a diversidade de posicionamentos de cada adulto face à possibilidade de ingressar no processo de RVCC. Para uns adultos esta etapa é percecionada com “naturalidade”, quer dizer, como um facto implícito na sua vida ou, se preferirmos, na sua carreira escolar ou seja necessidade de completar a Escolaridade Básica Obrigatória.

Paralelamente a estas diferentes valorizações do processo de RVCC, observa-se que o investimento dos adultos no sentido da concretização da meta da entrada no processo de RVCC varia, muito embora haja sem dúvida um acréscimo de investimento escolar em quase todos os casos, existem aqueles que se preocupam desde cedo com os resultados que vão obter para este efeito, o que pressupõe o controlo da carreira escolar, inclusivamente quando tencionam dar também o contributo para o seu contexto da

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

família. Apresentam também a decisão e o momento de candidatura como um momento de viragem e de intenso esforço. Esta situação aparece também relacionada com o estatuto dos adultos face ao trabalho. É mais comum encontrarmos Adultos – Estudantes - trabalhadores que têm de adaptar a sua preparação aos condicionalismos da sua situação laboral. Estes adultos em particular afirmam que a sua escolha é estimulada sobretudo pela vocação mas também pela necessidade de atualização do seu currículo escolar para o desempenho das suas funções profissionais ou até para efeitos de ascensão ou progressão na carreira. Outros adultos finalmente com a preparação de aquisição de ferramentas de conhecimentos para estarem preparados para o futuro, para as mudanças decorrentes da evolução rápida dos meios tecnológicos na atual sociedade.

Apresenta-se um quadro-síntese (cf. quadro nº 23) relacionado com as “Teorias da Motivação” dos autores incluídos no corpo teórico do presente estudo e cruzados com o discurso dos participantes da investigação empírica.

Quadro nº 23: Categorias -CATEGORIA PULSIONAL, CATEGORIA COGNITIVA E CATEGORIA SOCIAL - fatores da Motivação para a Entrada no Processo de RVCC – após a análise dos Discursos dos Participantes no Estudo Empírico.

Envolvimento emocional com o processo de RVCC	Objetivos de desempenho	Necessidade de reconhecimento social, profissional e familiar
Fascínio pelo autoconhecimento	Domínio do conhecimento	Influência positiva familiar e dos amigos
Necessidade de autoestima e autoconfiança	Desenvolvimento de habilidades (Skills)	Perceção positiva dos colegas
Necessidade de preservação do eu	Desenvolvimento de atitudes	Perceção positiva da equipa técnico-pedagógica
Desejo de autonomia	Perceção do valor do processo de RVCC	Perceção da Instituição – Centro Novas Oportunidades
Desejo de desafio e mudança	Associação entre o processo e os objetivos pessoais	Possibilidade de participação
Curiosidade intelectual	Associação entre o processo e os objetivos sociais	Integração no grupo
CATEGORIA PULSIONAL (CP)	CATEGORIA COGNITIVA (CG)	CATEGORIA SOCIAL (CS)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Fonte: Teorias da Motivação dos autores incluídos no Corpo Teórico do estudo cruzadas com o discurso dos participantes na investigação empírica do processo de RVCC.

Apresenta-se no quadro seguinte (cf. quadro nº 24) a “análise de conteúdo” que se desdobrou a partir do estudo das “Dimensões da Motivação”: Dimensão “extrínseca” e Dimensão “intrínseca” relativa aos vinte PRA dos participantes no estudo e que concluíram o processo de RVCC.

Quadro nº 24: Síntese da “análise de conteúdo” dos discursos motivacionais dos participantes no processo de RVCC.

Natureza das Motivações		
Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Recompensas Extrínsecas	17	85,00
Recompensas Intrínsecas	3	15,00

Tendo já sido identificadas – em termos teóricos e empíricos – as etapas e as dimensões, relacionadas com o estudo da “motivação” dos atores participantes no processo de RVCC, com um certo grau de autonomia, organizam-se as narrativas dos sujeitos, após a leitura e análise das suas autobiografias e apresenta-se o quadro-síntese

Colocando em linha a dimensão “motivação” e em colunas as subcategorias: “Recompensas Extrínsecas”, que representam 85% do universo total da amostra enquanto 15% representa apenas as “Recompensas Intrínsecas”. O maior peso em relação às recompensas de natureza é extrínseco. Assim as “Recompensas Extrínsecas” surgem em primeiro lugar no universo total da amostra do presente estudo.

O facto de estas subcategorias assumirem importância nas narrativas biográficas, assim, expressa as preocupações vividas e sentidas pelos atores na sociedade atual, que os coloca em desafios permanentes, sobretudo ao nível de procura

e integração no mercado de trabalho. Diversos são os fatores mencionados pelos adultos/participantes nos seus PRA - nas suas Histórias de Vida, para justificar o facto de a sua escolha ter recaído sobre o processo de RVCC, no entanto constatou-se uma maior incidência de adesão aos fatores externos aos adultos. Por um lado, esta escolha parece pautar-se por diferentes aspetos associados à orientação curricular do PNO nomeadamente o caráter inovador, a diversidade temática, a articulação das temáticas com o quotidiano, a estrutura do Referencial de Competências, a cientificidade e a atualidade do próprio PNO.

Finalmente, os adultos/participantes consideram o prestígio de frequentar um CNO, o que se traduz sobretudo na perceção do valor do seu funcionamento e em termos de notoriedade, de credibilidade e de prestígio da equipa técnico-pedagógica do processo de RVCC dos diversos CNO, da RAM.

4. A Análise de Conteúdo dos Discursos dos Atores a partir das Categorias de um “Sistema de Provas” implícito nas Histórias de Vida no processo de RVCC.

4.1. Uma Sociologia da Individuação

À semelhança da “análise de conteúdo” anterior apresentada nos PRA em relação às “Dimensões relacionadas com a Motivação”, na presente secção apresentam-se as Dimensões inerentes à “Teoria da Individuação” segundo Martuccelli (*ibidem*) e são das seguintes: i) a Natureza Individual e Familiar; ii) a Natureza Escolar/Percursos Escolares; iii) a Natureza Profissional/Percursos Profissionais; iv) a Natureza da Mobilidade Social; v) a Natureza de Rede de Laços Sociais: de Família e Amigos; vi) a Natureza Histórica/Coletiva; vii) a Natureza Religiosa; viii) a Natureza Cultural.

Numa primeira fase elaboraram-se um conjunto de oito grelhas de análise de categorias com as oito dimensões de natureza diversa anteriormente referidas e a análise relativa a cada ator/participante no estudo que foi transversal aos vinte PRA.

Numa segunda fase, passa-se ao apuramento dos fragmentos de discursos de cada participante de acordo com as subcategorias (cf. apêndices) que derivaram.

Numa terceira e última fase da “análise de conteúdo” aos PRA elaboraram-se os quadros-síntese, onde estavam assinalados as subcategorias referentes a cada dimensão em estudo e o número de frequências correspondentes a cada item selecionado. Os quadros resultam da análise de conteúdo extraída das produções escritas dos vários atores resultantes das suas Histórias de Vida.

Apresenta-se em seguida os quadros-síntese e o cruzamento dos resultados entre as várias dimensões em análise.

Em primeiro lugar, apresenta-se a análise da “Dimensão - Individual e Familiar” cruzando com a “Dimensão - Percursos Escolares”, e que foram analisadas no estudo empírico à luz das várias questões abordadas por Martuccelli (*ibidem*).

4.2. A Natureza Individual e a Familiar

Numa primeira dimensão de análise de conteúdo às Histórias de Vida dos atores posiciona-se o presente estudo na dimensão relacionada com a Natureza Individual (cf. quadro nº 25) Assim, esta categoria foi analisada a partir das subcategorias: i) os traços de natureza física; ii) os traços de natureza psicológica; iii) os traços de natureza familiar.

A análise relacionada com a Dimensão: “Natureza Individual e Familiar”, as subcategorias: “traços de natureza física”, “traços de natureza psicológica” e “traços de natureza familiar” verifica-se que apresenta respetivamente o mesmo valor da frequência total, traduzindo uma percentagem total para cada subcategorias. Assim, estes resultados traduzem que nos vinte PRA todos os atores descreveram nas suas biografias: os seus traços de identidade pessoal, individual e familiar. Cada ator descreve de um modo personalizado os seus traços de matriz física e psicológica bem como de natureza familiar, sendo que nesta última descrevem as suas origens e vivenciais atuais familiares.

4.3. A Natureza Escolar/Percursos Escolares

Numa segunda dimensão de análise de conteúdo às Histórias de Vida dos atores posicionou-se o estudo na dimensão relacionada com a Natureza Escolar. Assim, esta categoria foi analisada a partir das subcategorias: i) o abandono da escola; ii) o mercado de trabalho; iii) a pobreza e a exclusão social; iv) as famílias numerosas.

No quadro seguinte (cf. quadro nº 25) apresenta-se a análise de conteúdo relacionada com a Dimensão – “Natureza Escolar/Percursos Escolares”.

Quadro nº 25: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num Sistema de Provas

Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Abandono da Escola	33	52,38
Mercado de Trabalho	11	17,46
Pobreza e a exclusão social	15	23,81
Famílias Numerosas	4	6,35

No universo da amostra relacionado com a Dimensão: “Natureza Escolar/Percursos Escolares”, numa primeira posição verifica-se que a maior percentagem posiciona-se nos 52/38 % e recaí para os atores que abandonaram a escola precocemente.

Em segunda posição, com um peso de 23,81 % situam-se os atores que por motivos de pobreza e de exclusão social não tiveram oportunidade de prosseguirem os seus estudos.

Numa terceira posição, situam-se os atores que tiveram de entrar precocemente para o mercado de trabalho e que representam um universo da amostra de 17,46 %.

Por último, os Adultos de origem social de famílias numerosas, que representam um peso de 6,35 % não tiveram recursos económicos para prosseguimento dos estudos.

Uma análise de conteúdo aos PRA revela-nos que o abandono escolar está fortemente marcado nos indivíduos, o processo de paragem dos estudos é ao mesmo tempo um revelador potente da divisão social. É possível afirmar que por um lado, para os membros das classes populares, este fenómeno é apresentado como uma experiência negativa, contra a sua vontade: o abandono ou paragem dos estudos aconteceu por falta de dinheiro, pela pobreza em que estavam envolvidos no seu meio, porque os pais queriam que se ocupassem dos irmãos mais novos, porque havia a permanência de problemas e álcool nas famílias, ou de uma orientação escolar que não era a desejada.

Por outro lado, para as classes médias, ou superiores, os estudos param quando não há mais nada para além do grau atingido. Porém, por detrás dessa dualidade, as modificações introduzidas no Sistema Educativo desde o fim dos anos 60 complexificam a paragem dos estudos fazendo com que percam evidência social (Duru-Bellat, 2002; Merle, 2002, citado em Martuccelli, *ibidem*, p. 38). É sobre esse ponto que os relatos individuais são uma ferramenta indispensável para delimitar o que se passa por detrás da permanência aparente dos eventos.

A natureza da prova escolar passa pela articulação do papel primordial da escola na seleção social e na importância da marca, mais ou menos durável, que a avaliação escolar inscreve nos indivíduos. As Histórias de Vida dos participantes, devido à sua idade, conheceram o momento quando essa lógica de seleção se tornava cada vez mais visível, mas também, quando se verificou a erosão relativa do monopólio da importância dos Certificados Escolares e da sua rentabilidade.

O Sistema de Educação/Formação determina mais que nunca o nível de emprego, até o destino social, mesmo se começam a aparecer algumas zonas de sombras: rutura do pacto entre gerações, emergência de uma concorrência internacional que pode produzir progressivamente uma desvalorização dos Diplomas nacionais, aumento (e portanto concorrência das certificações escolares) através de procedimentos de validação de competências ou expansão da formação contínua.

Segundo Martuccelli (*ibidem*) a massificação e o prolongamento dos estudos transformaram o significado da prova escolar. O aumento considerável do número de certificações escolares distribuídas e o desenvolvimento de qualificações profissionais mudaram o significado dos diplomas e a sua utilidade social, mas também o seu

impacto subjetivo. Deixando de ser um bem relativamente raro, o Diploma tornou-se indispensável e a sua ausência uma verdadeira deficiência.

Martuccelli (*ibidem*) a escolaridade organiza-se segundo um mecanismo subtil de falhanços relativos, segundo o jogo de orientações sucessivas que se apresentam muitas vezes como escolhas negativas. Na medida em que é a performance que fixa essa orientação, os indivíduos não podem atribuir diretamente os seus falhanços a causas sociais objetivas, mas atribuem-se a eles próprios, causando frustração e arrependimentos.

A importância da seleção escolar, ao aumentar o peso social e subjetivo da sua avaliação, faz da escola uma organização suscetível de transmitir ou não uma forma particular de confiança institucional em si. Para todos, a escola é ao mesmo tempo uma corrida para a seleção e, assim sendo, uma máquina de avaliação.

O percurso escolar é uma das primeiras, senão a primeira, grande experiência de atribuição de classe na sociedade atual. Segundo as formas de que se reveste a paragem dos estudos, pode ser de forma violenta ou uma confissão de impotência individual.

Aliás, no seio da grande divisão entre grupos sociais, uma fronteira geracional impôs-se. Se até aos anos 80, nomeadamente nas classes populares, muitas pessoas invocam razões sobretudo familiares ou sociais para dar conta do abandono, os elementos propriamente escolares ganham importância de há vinte anos para cá.

As mudanças são sensíveis e a sua significação importante pois marca a entrada numa outra fase de crítica social e da perceção de si próprio. Os relatos deixaram progressivamente de ser uma mistura estranha de fatalidade de classe e acidente familiar, para se tornar uma prova fortemente singularizada onde a escola vê o seu peso e o seu papel se metamorfosear radicalmente.

Ainda hoje os jovens de origem popular abandonam os estudos depois de constrangimentos económicos – os pequenos trabalhos acabam por não facilitar o prosseguimento de estudos superiores ou as bolsas são insuficientes para garantir a sua independência. Contudo, é a própria escola que está à frente da cena (não é a única razão evocada nas biografias).

Para os indivíduos que viveram processos de massificação escolar, dois relatos diferentes são frequentemente mobilizados para dar conta do abandono dos estudos. O primeiro, defendido pelos mais velhos e que prolonga o relato antigo, evoca razões sociais (famílias numerosas, morte de um dos pais, necessidades económicas, casamentos precoces, necessidade de tomar conta de irmãos (...)) cujos processos se assemelham apesar da sua singularidade. Nesse contexto, os sentimentos oscilam entre a perceção de um horizonte de classe (retrospectivo) entendido como natural à época e uma revolta, a maioria das vezes “latente”, para uns pais que não souberam antever o peso crescente da escola no destino social. Mas num caso como no outro, e sem que a instituição escolar esteja demitida de toda responsabilidade, o essencial está fora. Com efeito, se a escola é por vezes denunciada, é antes de mais pela violência física que alguns viveram. Pelo contrário, o seu papel no destino social é raramente clarificado.

O abandono precoce dos estudos era uma evidência social, largamente aceite, cujos pontos de fricção, quando apareciam, se apresentam, retrospectivamente, como uma injustiça familiar e sobretudo como um ato de favoritismo em relação a uma irmã ou irmão.

Analisando os Portefólios Reflexivos de Aprendizagens E/8 ilustra os motivos do abandono escolar:

Venho de uma família pobre mas humilde e numerosa, somos 8 filhos, 5 rapazes e 3 raparigas. Os mais velhos não frequentavam a escola porque tinham que ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos. A pobreza e a exclusão era bem presente na sociedade, ser pobre era sinónimo de não ter acesso à vida escolar, o que era preciso, era mesmo trabalhar para o sustento da família, sobretudo dos irmãos mais novos (E/8).

Para E/16, a situação é semelhante:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Nasci no seio de uma família numerosa, humilde e pobre, sendo o 7º filho de 12 filhos, entre os quais 6 rapazes e 6 raparigas. Nessa época não podíamos estudar, tínhamos que dar assistência aos irmãos mais novos e também não havia muito dinheiro na família (...) (E/16).

No entanto, esse abandono não é simplesmente o facto de uma história natural de classe social. E/12 ilustra:

Como a escola não me deu oportunidade de continuar a estudar, dado que as professoras diziam que eu não era capaz, não tinha capacidades para estudar, só tinha bloqueios, tinha dificuldades de aprendizagem (...). Chumbei vários anos. Hoje estou feliz graças a essa exclusão, ganhei tempo na vida e hoje tenho mais investimento se tivesse estudado, no entanto gosto de estudar (E/12).

Para E/19, o abandono deveu-se a problemas familiares:

Na altura em que eu estava a iniciar a 1ª classe, com 6 anos o meu pai faleceu na sequência de uma queda em casa. Com alguma dificuldade em casa consegui terminar a escola primária e o 5º e o 6º ano também porque havia aquela escola na minha área de residência. Saía de casa muito cedo, tinha de ir a pé para a escola porque não havia transporte escolar e não havia dinheiro para o transporte até à escola, por isso abandonei a escola, o falecimento do meu pai foi determinante na minha vida escolar (...) (E/19).

Um abandono brutal, e mal vivido, sobretudo porque E/20 “gostava da escola” mas a decisão dos pais impôs-se contra a sua vontade e argumenta:

As professoras ainda falaram com a minha mãe, mas também não adiantou muito porque a razão para não continuar na escola é que não tinha dinheiro e também como os irmãos saíram cedo para trabalhar e não tinha estudado eu também não iria estudar, e ainda para mais fora da freguesia. Eram outras mentalidades naquela altura (...) Fiquei triste em desistir da escola, era para mim uma injustiça social, mas tive que ficar em casa ajudar a minha mãe na lida da casa e na agricultura, e eu que tanto gostava de estudar!(...) (E/20).

No PRA E/13 o participante no presente estudo evoca no seu relato, mas a partir de outro ponto, a mesma experiência de partilha das águas indissociavelmente escolar, social, cultural:

A mudança para outra cidade veio dificultar a oportunidade de continuar a estudar, pois a distância entre a casa e a escola, a família e os amigos provocou uma ruptura. Era outro mundo, outras colegas na turma, eram da cidade e eu do campo! Foram muitas as dificuldades vividas ao nível da adaptação entre diferentes modos de viver (...), tive mesmo que abandonar a escola e regressar ao meio cultural e trabalhar, entrar precocemente no mundo do mercado de trabalho (E/13).

Estes testemunhos não desresponsabilizam o indivíduo de toda a culpa, mas também fornecem crítica em relação à instituição escolar, aos professores. São mobilizados para afirmar sobretudo a evidência dos estudos aos quais não estavam destinados ou para corroborar - desta vez de uma maneira por vezes crítica – a escolha parental.

Nesta leitura global, o chumbo (na época massivo e importante), depois a entrada rápida no mercado de trabalho apareciam como um sinal, avaliado globalmente como objetivo e legítimo, dirigido pelo Sistema Escolar em direção às famílias dos alunos.

Numa nova subcategoria de análise o abandono dos estudos: a crítica da escola é também um sinal de família de relatos, que se afirma entre os jovens, sublinha pelo contrário a responsabilidade direta da escola. Note-se que nessa mudança tendencial da explicação do processo de abandono, o papel das famílias muda profundamente. De agente primordial da tomada de decisão, só se tornam ator, ainda importante, mas não único nem decisivo – e isto porque não dispõem de recursos culturais ou vontade suficiente para avaliar as fileiras ou estabelecimentos em concorrência. Ou seja, a transmissão através da escola e sobre a forma de capital cultural de uma posição social destronou o antigo poder dos pais na sua capacidade de gerir o processo de herança familiar e de certa forma também tornou mais dóceis os laços familiares.

A decisão de abandono, ao sair do único espaço familiar, e fazendo entrar outros atores, diminui a carga conflitual intrafamiliar. Em todo o caso, a crítica em relação à escola generaliza-se.

A orientação escolar, má e forçada, é quase exclusivamente da responsabilidade da escola que orienta as pessoas em função das suas origens extraescolares (classe, etnia, sexo).

Ao longo da análise dos PRA, encontram-se outros exemplos de indivíduos que também apontam outros motivos para o abandono dos estudos, é o caso E/1:

Cheguei a levar um “bolo” na disciplina de matemática, apesar de já não recordar o motivo, ainda que fosse a disciplina que devido aos cálculos complexos, era a disciplina que tinha mais dificuldade e a partir desta situação deixei de gostar da escola e também éramos uma família numerosa, logo era mais difícil continuar os estudos e como quem era pobre fazia parte de outra classe social (E/1).

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Outros participantes também no estudo, como E/2 evocam a lembrança de professores que só se ocupavam daqueles que chegavam a horas e andavam e cumpriam as regras escolares:

Em 1959 fui pela primeira vez à escola e tinha que fazer um percurso de 40 minutos a pé e descalço. Nessa altura havia poucos carros. Depois, por volta dos 7 anos de idade, fui à cidade de barco mas era muito difícil entrar no barco por causa do mar. As aulas eram das 9 horas até às 17h 30m apenas com uma refeição diária. Por vezes davam-nos um prato de milho, uma sopa ou uma chávena de café com leite e pão. Levava um pouco de açúcar para pôr em cima do milho ou comprava dois tostões de bacalhau para comer com o milho. Foi uma época de muita pobreza e de muita divisão das classes sociais, quem era pobre tinha que lutar muito muito na vida. Na escola era colocado na última fileira, a escola não era crianças como nós pobres, a professora separava os ricos dos pobres (E/2).

Para E/3, o abandono escolar justificou-se pela má orientação da escola:

As professoras nem deixaram a minha mãe me matricular naquela escola, eu tinha que ir era para uma especial pelas minhas dificuldades de aprendizagem.

Eram outras mentalidades naquela altura, e nós nem reagíamos. Fiquei triste em desistir da escola, era para mim uma injustiça social, mas tive que ficar em casa porque a tal escola especial era longe de casa (E/3).

Através destes relatos das Histórias de Vida, pode-se ver que as orientações podiam ser negativas e nem que todas as orientações desejadas foram conseguidas.

O processo aparece suficientemente aberto para que se possa estudar uma interpretação, que atribui um peso significativo aos relatos dos atores. No entanto, alguns conseguiram encontrar a sua via, escolhendo, de maneira mais ou menos constrangida, fileiras desvalorizadas, curtas ou profissionais e outros, porém, conheceram desventuras escolares por causa de uma má orientação escolar.

Os indivíduos das classes médias e superiores, ao contrário dos precedentes, têm o sentimento que chegaram ao fim de um percurso escolar, de ter atingido, num ramo específico, o cimo da pirâmide da certificação escolar.

O processo não deve esconder as dificuldades escolares passadas que alguns dos indivíduos conheceram, mas dá-lhes um significado diferente (Martuccelli, *ibidem*, pp.41-42).

E/4 descreve a sua desistência desta forma:

Conclui o 6º e 7º ano numa escola na cidade, sendo que entretanto aí começaram os “namoricos” e acabei por reprovar o 8º ano e abandonar a escola, até porque os meus pais tinham posses e por isso também não era preciso estudar muito! Naquela fase de vida não se tem a noção da necessidade de estudar, até porque tinha tudo lá em casa e não era preciso muito esforço na vida na época! (E/4).

Porém, um grupo anuncia com clareza o que fez o defeito dos outros: o sentimento profundo que a decisão foi sua, porque, de qualquer das formas, não podia ter ido mais além. Os seus percursos escolares sejam quais forem os recursos culturais dos seus familiares, são frutos de um esforço cada vez mais reconhecido enquanto tal. Todos tiveram, por exemplo, de construir uma homogeneidade cultural entre as suas vidas pessoais e os seus projetos escolares, muitas vezes através de uma hierarquização clara e estrita dos objetivos.

A escola estando culturalmente mais próxima das suas famílias de origem, e inscrevendo-se nos seus universos de sentido, fez que com os atores tivessem que fazer

menos que outros meios sociais. É sobretudo isso que quer dizer “ir até ao fim dos estudos”, tornando-se cada vez mais interessantes, os estudos tornam-se cada vez mais rentáveis.

Alguns atores não hesitam em falar em vocação ou paixão pelos estudos. E/5 é um exemplo dos atores que manifesta o gosto pelos estudos:

Na escola primária tive uma professora de quem gostei muito, que foi a da 2ª classe, porque era muito simpática, e notava-se que tinha muito gosto pelo que fazia. Gostava dos alunos, e tinha paciência para ensiná-los. Além disso, fui a única que estive connosco do princípio ao final do ano lectivo, porque as outras professoras desistiam, e tinham medo da queda de rochas, e de viver naquela freguesia, por questões climáticas.

A minha família como era numerosa tive de desistir para ir trabalhar e ganhar algum dinheiro para o sustento da família.

Hoje ainda tenho essa paixão pelos estudos, gosto mesmo de estudar, eis a razão porque voltei ao Centro Novas Oportunidades. (E/5).

Segundo Martuccelli (*ibidem*) os membros das classes médias evocam também o choque de uma instituição fria, por vezes uma série de abandonos nos estudos, escolhas de más fileiras, mas também o encontro de um meio diferente do seu. Mas para esses os fatores atenuam-se pela solidez da sua motivação nos estudos, a evidência familiar e social da sua necessidade e a criação de uma rede de amizades. Essas amizades amortizam a dureza da *prova*. Contra um fatalismo sociológico cada vez mais contestável e irrealista, é preciso considerar o número crescente de estudantes de origem popular que fazem estudos superiores.

Os percursos que podem-se chamar erráticos não lhes são sempre reservados, a sua presença não se traduz sempre necessariamente, em todos casos no imediato e em termos de diplomas, por um falhanço. Há experiências que se assemelham e que dão

lugar, mais tarde, a percursos diferenciados. Ainda segundo Martuccelli (*ibidem*), perante as dificuldades propriamente escolares, as capacidades de recuperação dos membros das classes médias não são iguais. Se os recursos de classe que possui uma família são ou não mobilizados ativamente, o mais decisivo é de facto o suplemento de tempo que estes alunos dispõem.

Os chumbos só reforçam o sentimento de necessidade da duração dos estudos a efetuar. Nalguns casos, após um primeiro momento de não-reatividade familiar há uma ativação de um conjunto de dispositivos de recuperação, de uma correção. Encontram-se em diversos momentos esta lógica de ação porque não é mais do que a principal estratégia dos membros das classes médias. Passa pela sua capacidade de jogar com espaços sociais sem correr riscos e sobretudo através de recursos que lhes permitem, muitas vezes aparentemente fora de toda ação direta ou consciente, de diferir da sanção dos acontecimentos, E/17 relata:

Foi bom na época ter chumbado, pelo menos assim não fui cedo para o mercado de trabalho. Os meus pais tinham posses e assim enquanto andasse na escola estava lá sem me preocupar outras coisas para a vida. Também como não tinha escola próximo da minha residência assim chumbar era uma forma de permanecer na escola! (E/17).

Claro que nesse processo, o facto de dispor ou não de recursos culturais para ajudar uma criança em dificuldade é um elemento importante, mas não o único, e talvez nem sempre o elemento decisivo.

O suplemento de tempo de que se dispõe é o que permite verdadeiramente de diferir – e por vezes contrariar – a sanção escolar.

A dureza escolar não é uma solução aceitável. Mas o tempo é um factor decisivo, mesmo para as famílias populares, e dos alunos manifestamente em dificuldade escolar, o tempo traça, a longo prazo, perfis diferenciados.

O chumbo inscreve-se como uma fatalidade evidente como recorda E/6:

Eu tendo chumbado 3 vezes, lembro-me que os meus pais não reagiram necessariamente mal, porque em relação à situação familiar era de certa forma normal. A minha mãe também tinha chumbado, logo era assim na história da família, estava tudo com uma fatalidade, seria a minha vida de acordo com as capacidades que também tinham os meus pais (E/6).

Martuccelli (*ibidem*) estuda nos atores a avaliação escolar e o julgamento de si: a produção de confiança institucional em si. No seu significado último e durável, é preciso reconhecer que esta parte da prova escolar se reveste de um certo mistério. No entanto, é difícil minimizar os seus efeitos. A sanção escolar, para lá do seu significado em termos de seleção social, é também, mais tarde ou mais cedo, mais do que uma simples avaliação. É um verdadeiro julgamento de si próprio. Neste sentido, é importante delimitar os mecanismos através dos quais a avaliação escolar *stricto sensu* (notas, apreciações, orientação) sempre parcelar e feita de montanhas russas mais ou menos pronunciadas, acaba por construir. Segundo Martuccelli (*ibidem*) de facto, a escola inscreve nos indivíduos uma forma particular de confiança institucional em si. Aliás, não é impossível que participe no que, numa análise propriamente psicológica, Erikson chamou de segurança ontológica, isto é, uma confiança durável e profunda que temos em nós próprios e cuja raiz última se encontra, num processo cuja causalidade é certamente mais complexa do que se deixa ver, do lado das primeiras experiências no seio da família. Mas é difícil pensar que é preciso limitar esse reservatório de confiança em si unicamente ou principalmente nos fatores familiares.

O desenvolvimento da vida é um processo demasiado aberto para que se possa associar a um longo processo com sentido único de entropia progressiva dessa confiança inicial.

Corroborando com Martuccelli, (*ibidem*) quando afirma que múltiplas são as provas que sucessivamente participam ao longo da vida e sem dúvida que a sucessão, mais ou menos contingente (mas não aleatória) dos sucessos ou dos falhanços, nos diferentes domínios, tornam mais forte ou fraco esse capital de confiança inicial.

Segundo Martuccelli (*ibidem*) sem ser o domínio mais importante, a escola transmite hoje em dia uma forma específica de confiança institucional que separa transversalmente os indivíduos pela seleção social, nem que seja porque mais tarde nas suas vidas os indivíduos lhe atribuem as razões dos seus sucessos ou falhanços. Essa confiança inscrita em si pela instituição traça uma linha de demarcação subjetiva, a começar pela importante distinção que separa homens de mulheres. Com efeitos, a rentabilidade dos Diplomas, a Certificação Escolar é um elemento importante de independência. Quanto mais tiverem capital escolar, menos as mulheres fazem trabalho doméstico e mais aumentarão o trabalho profissional e entrarão a competir no mercado de trabalho. Para Singly, (2002, p. 32, p. 221, citado em Martuccelli, *ibidem*, p. 45): “O capital escolar aproxima, para cima, os homens e mulheres, separando as mulheres diplomadas das restantes”.

4.3.1. Os percursos profissionais e os capitais humanos

A Sociologia da Educação estuda as relações entre a educação e a sociedade. O estudo centra-se nas teias das relações sociais, escolares e também profissionais dos atores que frequentam como já se referiu ao longo do estudo, o processo de RVCC.

Na abordagem teórica do desenvolvimento do presente estudo, privilegia-se a organização escolar a partir de diversas análises sociológicas. A “Teoria das Desigualdades no seio da Escola” afigura-se importante para uma análise consciente e não ingénua da realidade escolar e da necessidade de entrada precoce no mercado de trabalho. Esta teoria teve o contributo positivo para romper com o mito de que o Sistema Educativo promove a igualdade. Pelo contrário, muitas vezes, a educação não só mantém, como até promove as desigualdades sociais.

A organização da escola não é neutra, isto é, tem efeitos no rendimento escolar dos alunos. Implicará aflorar as questões clássicas referentes às relações entre escola e família, ao processo de massificação escolar e seus efeitos na organização da procura de ensino, e até mesmo a temática do “sucesso e insucesso escolar” e seus efeitos diferenciados nas decisões em matéria de escolarização, das oportunidades escolares que cada ator se confrontou e confronta ao longo do seu trajeto escolar e profissional.

No “paradigma determinista”, apresenta-se a escola como “reprodutora das desigualdades sociais”. Nesta perspetiva, destacam-se as “Teorias da Reprodução” bem como a “Teoria do Capital Cultural”.⁴⁴

Numa outra conceção de escola centramo-nos na “interação ator-sistema”, possibilitando esta mesma interação a diferenciação, a autonomia e a inovação, o próprio funcionamento do Sistema Educativo. A abordagem sociológica da escola apresenta duas grandes conceções acerca da referida “interação ator- sistema”:

A primeira conceção centra a sua atenção sobre o sistema (sociedade), considerando que o indivíduo é determinado pelos condicionalismos do sistema. Esta perspetiva teve uma grande influência na análise da escola até finais da década de 80.

A segunda conceção considera, ao invés, que existe a necessidade de ter em conta a construção social da realidade, em que o indivíduo tem um papel ativo nessa construção. Esta perspetiva tem assumido grande relevo a partir da década de 80.

Os estudos empíricos, em matéria de educação, desenvolvidos ao longo das décadas de 60 a 80 e dos quais Bourdieu (1970) e a sua equipa constituem as principais referências, enfatizaram a relação da escolarização com a condição social objetiva da família, tendo por base a determinação das estruturas objetivas no que concerne à constituição do *habitus* (gerador e unificador da prática). Para Bourdieu a problemática relativa à Educação, uma das principais questões que levanta nas suas análises a respeito da escola diz respeito ao papel de democratização que lhe era atribuído (por exemplo, pelos teóricos da “Teoria do Capital Humano”), no sentido de propor que no momento em que todas as pessoas estivessem presentes nas escolas a sociedade se democratizaria, isto seria a garantia de que o indivíduo seria bem-sucedido na sociedade devido à simples presença de tais escolas.

Os estudos de Bourdieu (*ibidem*) vêm demonstrar que não é suficiente a mera expansão dos Sistemas Escolares, mas que a escola realiza na realidade um tipo de seleção interna, gerando um fenómeno de exclusão de muitos dos alunos. Tal sistema de seleção dá-se com base em critérios ligados ao “Capital Cultural” e ao “*habitus*” dos

⁴⁴ Boudon, Raymond (1979). Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean - Claude. (1970).

alunos. Os Capitais Culturais dos conteúdos escolares são organizados no currículo de modo a serem identificados com o “Capital Cultural” comum às classes dominantes (culturalmente falando, pois com o conceito de campo entende-se que um indivíduo pode possuir posições diferentes no campo económico e no campo cultural, e aí nem sempre quem possui mais riqueza/salário/remuneração é dominante culturalmente). Assim, os alunos que vêm de famílias, cujos responsáveis possuem maior “Capital Cultural”, chegam à escola e são expostos a muitas situações das suas vivências dos seus contextos familiares e sociais (exemplificando: o hábito da leitura), levando assim uma vantagem com relação aos que não possuem este “Capital Cultural” herdado. No que se refere ao “*habitus*”, o aluno que possui um “*habitus*” mais ligado às atitudes consideradas mais certas numa instituição escolar (por exemplo: o “*habitus*” ligado à disciplina de estudos fora do horário da escola) é também visto pela instituição escolar como “um bom aluno”. Neste sentido, do ponto de vista da classificação/notas e da análise dos comportamentos, a escola faz uma dupla seleção, a qual tende a reproduzir as diferenças sociais (culturais e às vezes económicas já existentes na sociedade). O que transparece daqui é a necessidade de conferir mais importância à dimensão subjetiva na construção da realidade social que é a escolarização, atribuindo maior relevância ao ator e às suas múltiplas lógicas, até porque, segundo Grácio (1997) a interiorização das oportunidades objetivas pode conduzir a uma conformidade, mas também à inconformidade com o destino provável. Segundo Diogo (1998): “por detrás da identidade estrutural traduzida pelas mesmas condições sociais objectivas, há uma heterogeneidade de representações da escola nos pais com filhos em situação de insucesso escolar” (Diogo, *ibidem*, p. 45). Assim, a diversidade no que respeita às representações parentais relativamente às funções e finalidades da escola assume um interesse incontornável para o entendimento dos processos de escolha do estabelecimento. Bourdieu (*ibidem*) refere que apesar da existência de lutas pela atribuição de recursos, o sistema social é capaz de gerar, na esfera da reprodução, mecanismos que contribuem para a estabilidade social, o que ocorre nos vários níveis e, em particular, através da difusão de um sistema simbólico dominante.

O sistema cultural é incorporado nas posições objetivas de classe, gerando um processo onde a ação social depende simultaneamente de propriedades materiais e de

atitudes culturais. As famílias de hoje sofrem os efeitos de um conjunto de evoluções sociais relacionadas com diversificação e complexificação das relações de trabalho. A diversidade das suas configurações e as consequentes alterações à sua dinâmica são uma característica das sociedades modernas. A escolarização não escapa às lógicas familiares pelo que é fundamental perspetivar a sua articulação com a dinâmica de funcionamento familiar.

As “Teorias da Escolarização e Desigualdades”, nomeadamente a de Bernstein (1967), a “Teoria dos Códigos Linguísticos”, perspetivas importantes acerca das desigualdades verificadas na escola centram-se no papel que o uso e domínio da linguagem têm no rendimento escolar dos alunos. Considera este autor que o discurso dos alunos é reflexo das relações sociais dos seus ambientes familiares. Assim, os estratos sociais mais baixos apresentam uma maior resistência à aprendizagem formal, exprimindo-se esta resistência de diversas formas: problemas críticos de disciplina; rejeição dos valores do professor; a dificuldade em desenvolver e sentir necessidade de um vocabulário mais extenso; preferência por um processo cognitivo descritivo em vez de um processo cognitivo analítico; a perceção e o sentir são caracterizados por uma maior sensibilidade em relação ao conteúdo dos objetos do que em relação à sua estrutura.

As crianças da classe média pertencem a uma estrutura familiar articulada, conhecendo-se as posições de cada um dos membros da família. A linguagem existe numa relação com a finalidade de expressar e comunicar. É o discurso que indica o que tem sentido, a nível afetivo, a nível intelectual, e a nível social. Desta forma, o modo de estruturação da linguagem (a forma como as palavras e as frases são relacionadas) é reflexo de uma forma de estruturação particular do sentir, do significado da interação, e a forma de resposta ao meio envolvente. Experiências empíricas realizadas relatam que em crianças das duas classes sociais, pode-se constatar que existem dois tipos de discurso conforme os estratos sociais, revelando esses dois tipos de discurso formas diferentes de expressão de sentimentos, e formas distintas de interação familiar.

Nas famílias de estrutura mais autoritária, onde se exige que as crianças obedeçam sem que necessariamente percebam porquê, o discurso entre os pais e filhos é

mais imperativo. A criança tem que aprender claramente o que pode fazer ou não, sem que perceba as razões do porquê dessas regras.

Nas famílias de estrutura menos autoritária, usa-se mais a linguagem para explicitar os porquês de certas regras, de certas proibições. Bernstein (1967) observa que as crianças das classes mais baixas, ao ouvirem o discurso das classes mais elevadas, têm que o traduzir para a estrutura mais simples da sua própria classe social, tornando esse discurso entendível. Desta forma, este autor considera que existem dois tipos de discurso: o “código público ou restrito”, e o “código formal ou elaborado”.

No “código elaborado” existem maiores explicitações acerca da realidade, estando o discurso menos dependente do contexto. O discurso integra elementos que o tornam mais inteligível. Trata-se pois de um código que é caracterizado por explicitações maiores que reduzem a referência a implícitos para a compreensão do texto. Assim, a utilização deste tipo de código gera significados universalistas, na medida em que podem ser entendidos sem necessidade de serem ligados ao contexto.

O “código público ou restrito” caracteriza-se por fracas explicitações acerca da realidade e o simbolismo é uma ordem baixa de generalidade. A qualificação do indivíduo está implícita na estrutura das afirmações, assim sendo; é uma linguagem de sentido implícito. Crê-se que este facto determine a forma da linguagem.

Bernstein (*ibidem*) observa que o emprego de um dos códigos referidos não é indicador de aptidões cognitivas. Essa utilização reflete o que é aprendido no ambiente social, influenciando esse ambiente social o aptidões cognitivas. Estas distinções são importantes para se entender as desigualdades sociais dos alunos face à escola, pois permitem verificar que os alunos chegam à escola com discursos distintos, revelando esses discursos formas diferentes de sentir e experimentar a realidade. Esta situação agrava-se mais pelo facto de o discurso da escola assentar no “código elaborado”, encontrando-se as crianças dos meios mais desfavorecidos em situação de desigualdades. As “desigualdades de classes” colocam problemas de educabilidade, as crianças podem entrar em conflito com o “sistema simbólico” da escola na medida que a linguagem é diferente. Para Bernstein, (*ibidem*) a linguagem é um meio de definição e construção da realidade, não é só para se exprimir, o aspeto cognitivo é relevante e construtor da realidade. A linguagem é produto de uma determinada experiência social e

por outro lado também organiza a experiência social. A inserção e o sucesso escolar dos alunos estão dependentes, segundo Bernstein (*ibidem*), da continuidade entre o “universo simbólico” utilizado no ambiente familiar e na escola. Desta forma, a escola deve ter presente a diferença entre o “código elaborado” (classes altas) e o “código restrito” (classes baixas) pois é o grau de elaboração que distingue os locutores. As crianças conforme pertencem a um tipo de famílias, que podem ser famílias posicionais, nestas cada papel está fortemente definido bem como o seu estatuto, ou de famílias voltadas para a pessoa, onde as características são voltadas para as crianças, onde a comunicação é mais aberta, os papéis são implícitos ou explícitos.

4.4. A Natureza Profissional/Percursos Profissionais - Dimensões da Identidade Social

Na sequência da análise de conteúdo aos PRA, apresenta-se, em seguida, o estudo relacionado com a dimensão de Natureza Profissional (cf. quadro nº 26) associada à dimensão de Natureza relacionada com a Mobilidade (cf. quadro nº 27) dos vinte atores do processo de RVCC participantes no estudo. Na dimensão do estudo da categoria: Percursos Profissionais, extraímos como subcategorias apontadas nas Histórias de Vida as seguintes: i) a precariedade; ii) a clandestinidade; iii) a perigosidade; iv) a penosidade; v) a Formação Complementar Profissional.

Quadro nº 26: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num Sistema de Provas.

Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Precariedade	21	23,86
Clandestinidade	5	5,68
Perigosidade	11	12,5

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Penosidade	7	7,95
Formação Complementar Profissional / Formação Contínua	44	50

Observando os resultados relacionados com os percursos profissionais dos vários atores, pode-se constatar que, no contexto de um conjunto de uma diversidade de profissões que estes atores percorrem ao longo dos seus trajetos de vida, a percentagem mais alta que é de 23,86% está relacionada com situações de precariedade nos seus trabalhos. Numa segunda e terceira posições, constata-se que as situações de exercícios de várias profissionais também estão associadas à perigosidade com uma percentagem de 12,5% e com 7,95% às profissões que implicam uma certa penosidade, que podem chegar a colocar às vidas em riscos, como era o caso de um ator envolvido muito precocemente no mercado de trabalho, cuja atividade estava ligada aos perigos e riscos da vida do mar.

No quadro pode-se também constatar que o menor peso está centrado na clandestinidade, apenas 5%, estas situações justificam-se sobretudo pelo facto de alguns atores exercerem profissões que para as quais não têm formação especializada, ou então não têm idade para estar ao ativo no mercado de trabalho, estes casos são considerados mão-de-obra mais barata”. Um dado curioso que se pode verificar no quadro anterior é a posição em que ocupa a Formação Complementar Profissional ou Formação Contínua, sendo que 50% dos adultos referem que fizeram um conjunto de ações de formação diversificadas. Encontra-se entre a população estudada um relacionamento com o mercado de trabalho que nos permite verificar, desde logo, a sua inserção no mercado de trabalho secundário (Berger e Piore, 1980). Esta inserção está em boa parte associada a um processo de precariedade na relação com o mercado de trabalho e em boa parte declara vínculos laborais precários. O número de empregos ao longo da vida e, sobretudo, a inexistência de progressão na carreira, o esperar, em termos de perspetivas de futuro, de uma trajetória de emprego com melhores condições sobretudo financeiras, dado que, mudam muito de emprego, e até de profissão, não deixando o mesmo lugar no mundo do trabalho e, por consequência, as suas possibilidades de mobilidade social

ascendente são diminutas. Isto num contexto em que a precariedade no emprego se instala no mercado de trabalho como uma forma de vinculação envolvendo um número cada vez maior de trabalhadores com inúmeras dificuldades económicas. Castel (1995) assume a importância do trabalho e da família no contexto das sociedades modernas, ao defender que a desafiliação e a integração dos indivíduos na sociedade se constroem na interceção entre ambos. De entre as transformações que estão a ter lugar na esfera do trabalho, assume particular relevo, pelo seu impacto na sociedade, em primeiro lugar, a afirmação do desemprego de massa (Castel, 2009) como uma característica persistente da paisagem laboral das sociedades atuais. Este processo enraizou-se a partir dos anos 70 e, com flutuações em função dos ciclos económicos, tem vindo a manter-se (Castel, 2009). Um segundo processo de grande impacto respeita à emergência da própria precariedade no emprego como fenómeno transversal às sociedades desenvolvidas, também nos anos 70 (Rebelo, 2002: 74 e 2004: 35; Fullerton e Wallace, 2007: 201 e 202; Kóvacs, 2005a: 1; e Castel, 2009: 162, citados em Diogo, 2010).

Assim, para um número crescente de indivíduos, o acesso à atividade laboral é feito através de formas de emprego fora da norma, fracamente protegidas em termos sociais (Castel, 2009). Corroborando com a visão de Castel (*ibidem*) o resultado é o surgimento de um conjunto de posições intermédias entre emprego e não emprego, algumas das quais vão no sentido da coação, por parte do Estado, para que os indivíduos assumam atividades desvalorizadas. Segundo Diogo (*ibidem*) e corroborando com os seus contributos dos seus estudos relacionados com a precariedade no contexto das transformações na esfera do trabalho, a compreensão da multidimensionalidade destes relacionamentos com o mercado de trabalho é, quanto a nós, a mais-valia da análise da precariedade no emprego para a compreensão dos processos de mudança social, categorização social, mobilidade, construção das desigualdades e obstáculos ao desenvolvimento que perpassam a sociedade.

4.4.1. A Formação Complementar/Formação Contínua: Promessas e Limites da Recuperação

Martuccelli (*ibidem*) questiona na sua investigação se a formação contínua poderá corrigir ou confortar a desconfiança ou confiança institucional adquirida pela

formação inicial e a preparação para a entrada no mercado de trabalho. Segundo o autor a formação aparece como a necessidade incontornável de uma economia competitiva, como um novo princípio de igualdade, pois permite voltar a jogar ciclicamente as posições sociais ou como uma nova oportunidade para ganhar uma confiança institucional em si que faz falta a alguns. Alguns falam do círculo virtuoso entre a investigação, as empresas de ponta, o crescimento económico e a necessidade de uma formação permanente e sem falta de mão-de-obra. Ora na análise de algumas experiências piloto, constata-se que a realidade desta equação para alguns setores da economia não deveria esconder o número importante de empresas ou de setores de atividade que só operam através de um fluxo incessante de “conhecimentos”.

Na realidade, é discutível afirmar que todos os países capitalistas avançados fundam hoje em dia, e ao mesmo grau, o seu modelo económico sobre a inovação. É o caso nomeadamente dos países onde o sistema de formação profissional é eficaz e diferenciado, ou daqueles que dispõem de um sistema de investigação e educação superior que funciona em paralelo com uma política económica favorável. Mas isso não diz respeito a todas as variantes contemporâneas. Do ponto de vista social, não se pode negligenciar a diversidade de configurações que emergem da relação entre o sistema financeiro, as relações industriais, o sistema de educação e formação, a organização das empresas e a sua especialização. Nesse sistema de interdependência a educação e formação são só alguns aspetos a ter em consideração, por mais importantes que sejam. E a esse respeito refere o autor que a França não se caracteriza por um “efeito social” que imbrica fortemente as políticas económicas e as políticas educativas, dando à formação inicial um peso importante, até determinante, ao longo de toda a vida profissional. Noutras palavras, a formação complementar e a formação contínua são indissociáveis de um processo, largamente invisível a nível individual, de construção de um sistema de formação e de negociação de períodos de alternância entre formação e trabalho, e não só uma consequência direta da globalização ou da necessidade tecnológica, e ainda menos de uma decisão da única responsabilidade do assalariado. Isto não impede que a formação contínua apareça cada vez mais nos discursos intelectuais, como a nova forma de harmonizar a manutenção e renovação das proteções sociais com as exigências da concorrência económica.

A ideia é recorrentemente apresentada como uma evidência incontornável: num período em que é cada vez mais difícil garantir a estabilidade dos empregos é preciso conseguir, pelo menos, garantir a estabilização das trajetórias individuais.

O Estado Providência do amanhã deverá assim, entre outros, reestruturar-se à volta da formação, sob o risco de uma precarização crescente da mão-de-obra no contexto da concorrência internacional, convidando à criação e consolidação de uma série de espaços de transição (Gazier, 2003; Castel, 2003, citado em Martuccelli, *ibidem*, p.52).

4.4.2. A Formação Contínua: o Menu ou a Carta

A tendência global da formação contínua não se impõe uniformemente sobre todos os indivíduos da mesma maneira (Carré, 2001; Lainé, 2004; Berton *et al.*, 2004). Se alguns são constrangidos antes de mais por razões económicas, outros são-no ainda mais por causa de exigências de progresso técnico. Mas quer seja por “voltar à corrida” ou “manter-se ao corrente”, o interesse pela formação contínua é variável. Segundo os procedimentos como são negociados nas empresas onde os perfis diferenciados de que se revestem segundo as categorias sociais, não são sempre a mesma formação contínua. É uma questão organizacional antes mesmo de ser uma ferramenta individual. As ligações não são sempre evidentes ou harmoniosas – e dão lugar a uma nova família de conflitos sociais. A utilização desigual do sistema de formação contínua, com mais vantagens para os quadros e classes médias que para os operários, está infelizmente bem estabelecida. Citando relatos da presente investigação, exemplifica-se com o discurso de E/17:

Os padrões queriam simplesmente formações que diziam respeito ao interior da empresa, enquanto eu gostaria por exemplo de ter formações relacionadas com o secretariado, etc. Assim, se um dia eu ficasse sem trabalho na empresa estaria preparada

para trabalhar noutros sítios. Hoje, as pessoas com 45 anos, que trabalharam 25 anos, 30 anos na empresa, não têm nada em mão, porque a nível do patronato não queriam formação, não lhes interessava preparar para outras áreas, porque até poderá ser perigoso o saber! (...) (E/17).

A experiência de E/19 é bem diferente. Teve a possibilidade de fazer e escolher estágios num leque bastante diversificado, bastante “fora do catálogo oficial do grupo com a aprovação do meu patrão, mas como estava ali bem não valia a pena ocupar a formação noutras áreas”. A possibilidade de escolher a formação é importante, mas a disponibilidade e o momento da experiência também. Pode-se mesmo dizer que uma parte importante do sentimento de forte singularidade dos indivíduos depende disso. Colocados na mesma situação de partida, alguns souberam, outros não, utilizar, no bom momento e na boa direção, o sistema de formação profissional. Mais que a formação inicial, a formação contínua transmite aos indivíduos o sentimento de uma nova partilha das águas de que foram, desta vez, verdadeiramente os atores. A escolha é, claro, fluida e diz respeito a uma série de circunstâncias imprevisíveis. Mas o sentimento de saber ter feito a boa escolha no momento certo é forte. Se a generalização das experiências aumenta a tomada de consciência, o processo não é novo. Os períodos de mudança produzem perigos acrescidos de afastamento profissional e social. Aquando das grandes recomposições industriais dos anos 80, alguns trabalhadores souberam antecipar o risco, metendo-se em processos de reconversão profissional, graças a novas formações, o que acabou por lhes permitir traçar outro percurso social.

4.4.3. A Formação Inicial, a Formação Contínua: o novo horizonte da justiça escolar no contexto passado e atual

Martuccelli (*ibidem*) reforça o peso da escola e lembra que tudo isto não nos deve fazer esquecer até que ponto hoje, o peso da seleção escolar inicial sobre a trajetória social é muitas vezes decisivo. Nada ilustra melhor que as carreiras dos quadros, que se jogam em parte desde a sua entrada na vida ativa. A escola e portanto a formação inicial permanecem muitas vezes o principal instrumento de classificação

maioritário dos membros de uma geração, o que relativiza o peso da formação contínua. Aliás, todos os atores não se deixam enganar e aos olhos de alguns o sistema de seleção escolar aparece como demasiado precoce e demasiado determinante. Segundo Martuccelli (*ibidem*) avaliar as competências unicamente sobre os Diplomas é um pequeno limite. Estas considerações fazem eco, surpreendentemente, mas a permanência – e em parte também a justiça – destas críticas não deve fazer esquecer as tendências que se estão a consolidar. Se os Diplomas, e sobretudo a formação inicial, são ainda uma proteção importante, o pacto social de que fazem parte também conhece fissuras. Em primeiro lugar, os trabalhadores altamente qualificados (entre outros os quadros) são cada vez mais tratados como qualquer outro assalariado: empregues em período de crescimento, são dispensados quando a empresa já não precisa deles. Claro que esses arranjos não são os mesmos, mas o valor de estabilização de percurso de vida outrora duravelmente concedido ao Diploma erodiu-se. Em alguns setores, os indivíduos são confrontados com o facto de as suas competências serem obsoletas. Assim, o investimento em formação pessoal torna-se um investimento arriscado, porque as empresas fazem cada vez mais reduções do pessoal ou deslocalizações a partir de lógicas de ação que põem de certa forma em causa o antigo pacto. O excedente de salário das profissões intelectuais, as vantagens estatutárias dos quadros, ou mais largamente, as rendas económicas tradicionalmente acordadas aos Diplomas já não estão tão em jogo e o resultado é um corte. Por um lado, quando se reflete sobre a utilidade dos Diplomas, uma ansiedade crescente acentua-se à medida que o valor das certificações se esbate ou que os riscos de dispensa crescem para eles. Por outro lado, os sentimentos de uma desigualdade contínua, de facto, se os cargos hierárquicos são interditos aos jovens sem Diplomas, os cargos em baixo estão abertos. É dizer até que ponto, de facto, a formação contínua é hoje em dia um cruzamento de mal-entendidos. Para alguns, é uma maneira renovar o Estado Providência; para outros é, como um dos seus nomes vulgariza, um cheque para uma segunda oportunidade; para outros ainda é um dispositivo necessário de realocação e requalificação da mão-de-obra; e para alguns, enfim, de maneira menos visível, uma maneira de adquirir um aumento de estima pessoal. Alguns destes partilham, no entanto, uma visão comum: a ideia que a manutenção do nível de empregabilidade é da responsabilidade do assalariado. Em todo o caso, uma tensão estrutural desenha-se já entre o discurso da procura crescente das

competências que devem aumentar no trabalho e na empresa e o aumento dos trabalhos ditos não qualificados na economia. Aliás alguns, impondo uma leitura do desemprego demasiado baseada sobre as características dos indivíduos (e nomeadamente da sua insuficiente formação), negligenciam tudo o que diz respeito no processo às políticas económicas. À diferença das Políticas Sociais que promoviam a melhoria das condições de vida dos cidadãos, nomeadamente pela redistribuição da renda nacional, a filosofia desta nova questão social, acentuando a formação e a tomada de riscos individuais, pode tornar-se uma máquina de aprofundamento de um novo tipo de desigualdades sociais. Alguns estudos alertam já para o perigo dos primeiros anos de formação. À falta de uma boa formação inicial, os esforços tardios de formação conhecem uma taxa de sucesso moderada. Na medida em que estes últimos favorecem aqueles já mais favorecidos em competências em detrimento daqueles que são, à partida, relativamente desprovidos, o perigo é bem real de assistir a uma acentuação de um novo tipo de dualização da mão-de-obra. Compreende-se o interesse decisivo deste ponto, além de que diz respeito ao equilíbrio geral dos sistemas educativos, e de uma conceção de justiça social.

As teias de ligações complexas que a formação contínua estabelece com a formação inicial, em termos de bases adquiridas, aptidões gerais, mas também de imagem de si, pesam de uma forma particular na prova social. Corroborando com Martuccelli (*ibidem*, p. 59):

Neste universo, algumas políticas públicas contemporâneas ditas de activação, que visam equipar os indivíduos para que possam transitar com sucesso de um trabalho para um outro, arriscam-se a tornar uma ferramenta social paradoxal de agravamento das desigualdades e de dominação pela sobre-responsabilização dos actores individuais.

4.4.4. A Natureza relacionada com a Mobilidade Social /Experiências de percursos relativos aos espaços e locais percorridos

Na sequência da análise de conteúdo aos PRA, apresenta-se, em seguida, o estudo relacionado com a dimensão relacionada com a *Mobilidade de Natureza* (cf.

quadro nº 28). Na dimensão do estudo desta categoria criámos como subcategorias: i) Nível Internacional; ii) Nível Nacional; iii) Nível Regional.

4.5. A Mobilidade Social /Experiências de percursos relativos aos espaços e locais percorridos

Quadro nº 27: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num *Sistema de Provas*.

Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Nível Internacional	17	47,22
Nível Nacional	6	16,67
Nível Regional	12	33,33

Observando os resultados relacionados com os percursos de mobilidade dos vários atores, pode-se constatar que ao longo dos seus trajetos de vida, a percentagem mais alta que é de 47,22% está relacionada com os percursos de mobilidade a nível internacional. Uma grande percentagem dos atores já viajou por diversos países ao nível internacional. Esta mobilidade justifica-se muitas vezes pela procura de novos mercados de trabalho. A emigração é um fator determinante na vida dos vários atores participantes no presente estudo. Numa posição intermédia, com 16,67% posiciona-se a mobilidade ao nível regional e em menor peso ao nível nacional com 33,33%. Os níveis de mobilidade nacional e regional são justificados pelos atores como percursos realizados ao nível do lazer, mas na maior parte das situações justificam-se pela mobilidade ao nível da procura da formação complementar para se manterem no mercado de trabalho.

4.5.1. As Expectativas e os Processos Contrários que originam a mobilidade dos Adultos

Os atores só raramente têm expectativas equidistantes entre as duas partes da *prova* de frequência de um processo de RVCC. Ou esperam que este retorno ao jogo lhes dê uma melhoria da sua situação objetiva no mercado de trabalho, ou, e mesmo muitas vezes, que essa nova sanção escolar venha compensar uma antiga frustração. O carácter estratégico que o regresso aos estudos não precisa quase de ser sublinhado, nomeadamente quando é desencadeado pelos indivíduos preocupados em preservar a sua empregabilidade ou aspirando a uma mobilidade profissional. Fala de uma tomada de consciência. E/14 argumenta:

A empregabilidade é uma reflexão que tive sobre mim próprio, sobre o meu percurso, sobre a projecção possível que a empresa pode ter sobre as minhas capacidades. Mas igualmente sob o risco do fechamento da fábrica terei de emigrar provavelmente dado que não tenho estudos que possa trabalhar em áreas diferentes do meu saber.

Eu diria que tenho receio sobre o meu futuro, nos meses, nos anos seguintes, não tenho também garantias... Portanto foi um elemento de motivação para frequentar o processo RVCC: o que é que eu valho hoje em dia no mercado de trabalho se amanhã não tenho emprego? E se o meu comércio fecha? E se passa a via expresso, cá morre tudo! (...) (E/14).

Corroborando com Martuccelli (*ibidem*), para os indivíduos com fraco capital cultural, as mudanças a atingir são mínimas, querem mais uma reinserção precária que uma verdadeira mudança de estatuto. E isto porque o retorno aos estudos é também fruto de uma incitação mais ou menos constrangida imposta por diferentes organismos públicos. Citando mais um dos seus exemplos E/7 relata o sentimento de incapacidade perante o desafio das tecnologias:

(..) sentia que inicialmente tive um ar estranho e estúpido à frente de um computador, e além disso precisava de aprender porque era preciso lá no emprego. Sofri com esta falta de formação, se eu tivesse frequentado a escola esta dificuldade estaria superada! (E/7).

No processo de retorno aos estudos, acontece que muitos atores revivam no presente a antiga experiência negativa de orientação escolar. É o caso de E/9, que tem o sentimento de ter sido, pela segunda vez na vida, mal orientado: “ Ainda gosto dos trabalhos no campo mas chateio-me porque eu faço horticultura e apercebo-me de que não há nada e chateia-me”. Pelo contrário, para aqueles que vêm buscar – ou que obtêm – um suplemento de confiança institucional em si, o processo é evocado de outra forma. Claro que é impossível conhecer a profundidade real, e sobretudo a duração deste renovar de estima em si, mas os testemunhos são muito emotivos para que não se possam perceber. E/9 exemplifica:

Quando vejo o que tenho, sem orgulho particular, posso dizer que estou orgulhosa do que fiz, concluir um processo de RVCC foi muito gratificante. Ao início, não pensava que fosse capaz de fazer o que fiz. [...] Várias vezes me pus em causa, disse a mim própria: achas que vais conseguir com a tua idade? E depois no final das contas, não é preciso ter 20 anos, em qualquer idade se pode conseguir. Entrei, neste Centro Novas Oportunidades com um sentimento de desafio para realizar os meus objectivos futuros. Tive alguns receios, mas fui em frente, para conseguir, acompanhar aquilo que me foi proposto, esperava atingir bons resultados, acompanhar as minhas colegas, dar o meu melhor e compreender. Tive medo de não conseguir interpretar os temas que me eram propostos e tinha de saber organizar os textos e as deias. Por vezes, fiquei bloqueada, as palavras não saiam na hora certa, estava a compreender mas não consiga dizer, não encontrava a frase ou palavras certas. Já há muitos anos que deixei a escola, e agora vejo a falta que me faz não ter o 9º ano de Escolaridade, ter um curso de Técnica Auxiliar de Infância e sem esta escolaridade não consigo trabalhar naquilo que tanto gosto (...) (E/9).

O discurso de E/11 faz eco a estas considerações:

Ficarei ainda mais orgulhosa quando tirar o Diploma. Ter o Diploma com 60 anos e mais alguns anos é evidente que há muita alegria. Para quem “foi o percurso de combatente (...) Não foi fácil ao nível da escrita. Foi preciso recomeçar... Lembro-me que ao início não conseguia ao nível da informática, Por momentos, dizia-me que não era possível, que não ia conseguir, era muito trabalho, e pensei que era preciso conseguir, e com motivação consegui. A minha professora Conceição aconselhou aos meus Pais no sentido de eu prosseguir nos estudos na altura, mas eles não tinham meios económicos nem estavam motivados porque nem sabiam ler nem escrever. Na fase adulta resolvi estudar no conservatório. Frequentei o conservatório durante 7 anos com muita dificuldade pois tinha de pagar transporte duas vezes por semana para o Funchal. Foi muito difícil, mas como sou persistente não desisti. Quero recuperar a minha desistência da escola na época (...).

Neste momento fiz opção de me inscrever nas Novas Oportunidades:

Ao inscrever – me neste curso

Sentia-me ainda criança

Mas depressa me envolvi

Na dificuldade que avança.

Logo na primeira sessão

Já me senti desanimada

Pensando: na minha idade!

Isto já não leva a nada

Como sou persistente

Estou continuando

Já aprendi muitas coisas (E/11).

De facto, o processo é sempre complexo, pressupõe um estado de espírito particular, um período de latência, exige um longo trabalho sobre si sobre o qual o retorno à formação risca de não dar os resultados esperados. Além de que os períodos de inatividade ou desemprego o podem impedir e que o papel dos próximos, nomeadamente do parceiro, é decisivo neste retorno aos estudos, E/14 reforça o papel da motivação familiar:

O meu retorno ao Centro Novas Oportunidades foi negociado em conjunto com a minha família, sobretudo o meu marido e os meus filhos. Não fui eu sozinha quem decidi. Eles viam que eu no mundo do meu trabalho andava angustiada sobretudo ao nível da falta de ter também um Diploma, assim nunca iria progredir na carreira, eles viam que essa situação não era agradável, portanto perceberam que era pelo melhor (E/14).

Para Martuccelli (*ibidem*), as mulheres são a esse respeito, aliás, sistematicamente penalizadas em relação aos homens, tanto para estes últimos o retorno à formação passa por uma ferida estatutária que os companheiros devem amolecer – o que elas não fazem sempre. Assim argumenta E/15:

De facto aquela formação não foi o melhor que escolhi. Deveria ter feito o curso de polícia, estaria melhor colocado no mercado de trabalho. Estaria com um emprego e tenho vivido com alguma perda de estima de mim própria por causa do olhar para a minha família que poderíamos ter outras condições de vida (E/15).

Exceto alguns casos emblemáticos, o acordo entre a seleção social e a avaliação institucional em si não se faz mais na formação contínua que na formação inicial.

Apesar do projeto, ainda emergente, da segunda oportunidade ou da ideia de idas e voltas programadas entre a formação e trabalho ao *longo da vida*, o perfil temporário das trajetórias dos indivíduos permanece um critério objetivo determinante das suas oportunidades sociais. Corroborando com Martuccelli (*ibidem*) a entrada e saída do Sistema Educativo e a cronologia normalizada da carreira escolar (chumbos, fileiras, tipos de estabelecimentos) são sempre, e de início, a fonte de uma classificação potencial. A normalização procede pela via da avaliação global de uma trajetória. Claro que estas biografias prescritivas e normalizadoras só correspondem a algumas experiências individuais.

As passagens e transições, as reconversões ou bifurcações de itinerário, mesmo as ruturas biográficas estão longe de ser anedóticas. No entanto, todas essas trajetórias são ainda julgadas em termos deste modelo prescritivo.

4.6. A Natureza de rede de Laços de Família e Amizade- Amigos/Sociabilidades

Na dimensão Rede de Laços de Família e amigos -Amigos/Sociabilidades no estudo desta categoria extraíram-se como subcategorias apontadas nas Histórias de Vida as seguintes: i) a Confiança Perspetiva Racional; ii) a Confiança Perspetiva Social.

Quadro nº 28: Síntese da *análise de conteúdo* dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num *Sistema de Provação*

Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Confiança perspetiva Racional	27	72,97
Confiança perspetiva Social	10	27,03

No universo da amostra do quadro anterior relacionado com a Dimensão: “Natureza de rede de Laços de Família e Amizade - Amigos/Sociabilidades”, em primeiro lugar, verifica-se que a maior percentagem posiciona-se nos 72,97 % e recai

para os atores que manifestaram uma Confiança perspectiva Racional. Num outro eixo da amostra a posição Confiança perspectiva Social apresenta-se com um peso de 27,03 % dos atores participantes no presente estudo. Verifica-se que as preocupações dos atores evidenciam-se pelas preocupações de estarem preparados os níveis de confiança segundo as suas convenções racionais e também estarem os níveis de confiança segundo as exigências que a sociedade os desafia. Segundo Martuccelli (*ibidem*) não há uma ligação necessária e imediata entre as performances objetivas atingidas e o grau de confiança institucional. Os Diplomas, pela consagração social que transmitem, mas também por uma economia subjetiva com regras próprias, induzem diferentes tipos de complexos. No entanto, se um número considerável de atores conheceu num certo momento dificuldades, não desenvolvem todo um complexo social. De facto, o essencial é de delimitar o papel que os próprios indivíduos põem em jogo às suas dificuldades escolares naquilo que apercebem como uma falha, uma insuficiência ou uma boa confiança em si. Martuccelli (*ibidem*) defende que em todos os casos, o que interessa não é a causalidade de um fenómeno, mas o recurso explicativo que os indivíduos metem em jogo. E isto de forma transversal às posições sociais. Martuccelli (*ibidem*, p. 46) a dá o seu testemunho e chega a afirmar que as provas escolares acompanham-no toda a vida e citou vários exemplos: E/8 é atualmente delegada sindical e exerce funções de auxiliar numa escola, é paradigmática desta atitude:

O que muitos colegas me apontam e dizem que tinha um problema de confiança em mim próprio e na vida na escola. Mas pronto, vivi com isso (...). Isso acho que nunca o consegui na altura na escola. Devia ser um handicap escolar. Tive dificuldades, chumbei (...) era incapaz de memorizar, de recitar a tabuada de multiplicação... incapaz de aprender. Mais tarde em adulto só tenho feito formações e tudo isto de bloqueios parece que tudo desaparecia (...). Neste momento gosto muito de estar cá no Centro Novas Oportunidades (...) (E/8).

Como menciona E/6, funcionária de uma Instituição Pública:

Tinha problemas, lacunas ao nível dos estudos que a bloqueavam na escola: “sabia ler, sabia escrever, mas fazia imensos erros era ajudada por uma amiga que dava lições:”. Esta limitação escolar marca fortemente a falta de confiança dos atores em si, ao ponto de pensar que se não tivesse esta lacuna, teria uma posição mais importante (E/6).

Os contributos de Martuccelli (*ibidem*) evidenciam que há uma verdadeira economia social e subjetiva *sui generis* na relação com o falhanço escolar. É preciso ao menos ter em conta dois grandes aspetos. Por um lado, o momento da trajetória onde intervém – os falhanços escolares precoces têm de toda a evidência um outro significado que os falhanços mais tardios. Porém, há uma forte diferença entre as disciplinas – as dificuldades de um curso superior de estudos em ciências exatas não têm o mesmo significado que nos estudantes de letras ou ciências humanas ou sociais. A inscrição de uma dúvida sobre si próprio, mais ou menos durável segundo o caso, pela escolar, é uma prova importante de individuação. Na apresentação discursiva, os atores sublinham uma vivência importante: que o sucesso dos estudos não é uma garantia absoluta de ultrapassagem definitiva de um sentimento de falhanço anterior. É neste sentido preciso que é necessário pensar que as avaliações escolares se escrevem no indivíduo (segundo Martuccelli no sentido de palimpsesto).

4.6.1. O Certificado de Confiança

Estudos pontuais seriam necessários para poder distinguir entre uma escola que produz verdadeiramente em alguns indivíduos uma confiança institucional e uma escola que se limita a certificar uma confiança que reconstróem pelo seu relato como sobretudo interior. Em todo o caso, a escola aparece nos discursos de muitos indivíduos como um fator importante da confiança que sentem neles próprios. É o primeiro grande reconhecimento de si e a certeza que ela transmite parece resistir a uma série de desventuras anteriores. A análise às Histórias de Vida permite constatar que os antigos bons alunos nos seus relatos têm alguma coisa em comum, uma confiança particular. Isso é importante porque por vezes os antigos sucessos escolares não conheceram uma confirmação social, são muito antigos. E/6 por exemplo teve que terminar os seus

estudos por causa de problemas financeiros depois da morte do seu pai. Mas apesar desse infortúnio, o que ela retém da sua trajetória escolar é o facto de ter sido na escola primária e ao 2º Ciclo uma muito boa aluna “quadros de honra e tudo, felicitações (...)”. Isso transmitiu-lhe uma confiança em si que a acompanha ao longo da vida e facilita reconversões.

Na sociedade a interferência de mecanismos de reconhecimento social, a escola permanece uma instituição de certificação legítima. Os atores recorrem para ter uma avaliação positiva de si própria. Existe uma dimensão estatutária ou estratégica no prosseguimento de estudos, mas também tem outro significado. É um teste sobre si. Aliás, na reconstrução que é feita, essa confiança é retroativa: nalguns casos, precede uma carreira profissional ou escolar porque não é suposto certificar as qualidades que já se tinha à partida.

A certificação escola aparece, nomeadamente mas não exclusivamente para os membros das classes médias, como uma das provas raras com uma sanção clara numa sociedade onde outros mecanismos de validação e reconhecimento de si estão em crise. Face às desventuras que reserva a vida, o recurso à escola aparece para os atores como um meio de restabelecer uma confiança ou possuir uma fonte suplementar. O essencial está em identificar, por detrás das motivações evidentes estratégicas ou razões contingentes, a confirmação de si que todos os atores procuram através da escola.

4.6.2. O Significado da Seleção

Martuccelli (*ibidem*) na Teoria da Individuação estudou os indivíduos de origem popular. Segundo o autor, insensivelmente, estes indivíduos de origem popular têm tendência a mudar de registo quando voltam aos seus percursos escolares. De um ponto de vista da prova escolar em termos de seleção escolar (na qual opera a crítica da orientação), passam ao significado subjetivo e à inscrição durável que o falhanço ou a orientação forçada poderia ter inscrito neles. O que pode ser julgado objetivamente como negativo na primeira parte da prova pode receber um significado muito diferente na segunda. Aliás, o significado depende do relato que é construído, insistindo ora sobre dons naturais ora sobre a vontade de trabalhar. Por detrás do sucesso aparente dos

estudos, está um sentimento profundo de inquietude sobre o seu próprio valor. E/20 recorda o valor do trabalho:

Trabalhava bem, trabalhava muito e desde muito cedo. Não era inato, se não trabalhasse eu não tinha conseguido o que tenho na vida. Há pessoas que têm facilidades, eu tinha que trabalhar, era de uma família de origem social pobre (E/20).

Afirma-se que se passa ao lado de algo essencial se não se tiver em conta todo o significado deste processo na construção contemporânea dos indivíduos. Corroborando com Martuccelli (*ibidem*), o falhanço e as orientações escolares são uma maneira institucional de inscrever o horizonte de classe. A fatalidade social e a falta de recursos económicos, sem desaparecer enquanto fatores objetivos, dão lugar a interpretações sobre a equação que se estabelece entre a gestão institucional dos fluxos dos alunos e as responsabilidades individuais na produção do seu próprio falhanço. Aliás, a ausência relativa da linguagem do dom testemunha o mesmo processo. Não se está em presença de um sistema onde poderia aparecer como uma explicação, uma vez que viria corroborar a ligação entre o sucesso escolar e a origem social, mas face a um sistema onde perde a legitimidade global para se tornar num instrumento de responsabilização cuja violência é evidente. Se para alguns existe uma interiorização do falhanço, o abandono dos estudos é muitas vezes enunciado de uma maneira crítica, porque a perda de motivação é apresentada como a consequência amplificada de uma má orientação. Martuccelli (*ibidem*) apresenta em síntese: o que ontem se definia a montante de uma trajetória escolar é antes de mais apreendido hoje em dia como o resultado de um percurso no seio de uma instituição. O abandono dos estudos é muitas vezes descrito como uma mistura de processos naturais e sanções subjetivas, mais ou menos justificadas. Os testemunhos são abundantes e muitas vezes redundantes. É no seio de uma família heterogénea em razões que entra em jogo o discurso que evoca os limites intelectuais atingidos. Tudo se mistura: a invalidação de si, o jogo de um destino social, a crítica de uma instituição.

O processo é muito explícito para alguns: “não me sentia capaz de ir para além do que me propunham”, diz E/11, enquanto E/10 justifica o sentimento de injustiça:

Tive dificuldades e depois quando se tinha dificuldades não havia ajuda. Ajudavam-se os bons, não se ajudavam os menos bons. Éramos tratados de forma diferente, os ricos ocupavam as bancas nas fileiras da frente e os outros, claro os pobres lá estavam no fundo da sala de aulas (E/11).

A escola não é certamente a primeira experiência através da qual os indivíduos descobrem a sua posição social. Mas, o seu lugar é provavelmente mais importante na vida de cada ator, o imaginário de uma mobilidade social através da escola via a associação tão específica do mérito e do sucesso foi particularmente forte.

A escola tem apresentado como um dos pilares institucionais do pacto político da sociedade.

4.7. A Natureza Histórica/Coletiva

Na dimensão Natureza Histórica/Coletiva no estudo desta categoria extraíram-se como subcategorias apontadas nas Histórias de Vida as seguintes: i) as perspetivas Históricas Passadas; ii) as perspetivas Históricas Presentes.

Quadro nº 29: Síntese da *análise de conteúdo* dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num *Sistema de Provas*

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Perspetivas Históricas Passadas	15	44,12
Perspetivas Históricas Presentes	19	55,88

A análise ao quadro anterior relacionado com a Dimensão: “Natureza Histórica/Coletiva” verifica-se que nas subcategorias desta dimensão o maior peso da amostra posiciona-se com 55,88% nas perspetivas históricas presentes.

As perspetivas históricas passadas apresentam um peso menor face às perspetivas históricas presentes sendo o valor da amostra o universo total de 44,12%. Assim, estes resultados traduzem que nos vinte PRA todos os atores descreveram nas suas biografias factos históricos e recentes, que os ajudaram ou dificultaram na superação das diversas *provas* que tiveram de superar ao longo da vida. Cada ator descreve de um modo personalizado os seus contextos históricos vividos, mas curiosamente evidenciam maiores preocupações com a conjuntura da atual sociedade, isto significa que, estão mais sensibilizados e fragilizados com a diversidade de situações de cenários de crise que em seu entender afligem a sociedade em que estão integrados.

4.8. A Natureza Religiosa

Na dimensão Natureza Religiosa no estudo desta categoria extraíram-se como subcategorias apontadas nas Histórias de Vida as seguintes: i) a justificação pela fé; ii) as práticas Religiosas – “Os Sacramentos”.

Quadro nº 30: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num *Sistema de Provas*.

Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
A Justificação pela “Fé”	35	67,31
Práticas Religiosas – “Os Sacramentos”	17	32,69

A análise ao quadro anterior relacionado com a Dimensão: Natureza Religiosa verifica-se que nas subcategorias desta dimensão o maior peso da amostra posiciona-se com 67,31% na argumentação dos atores em que a lógica das suas ações movem-se “Fé”. Numa segunda posição com 32,69% está relacionada com as Práticas Religiosas – “Os Sacramentos”. Na análise de conteúdo aos discursos dos vários atores dos PRA, de um modo geral todos evidenciam a sua dimensão religiosa, desde a referência aos seus batizados, e restantes Sacramentos Católicos (Primeira Comunhão; Profissão de Fé; Crisma e Casamento Católico). Os atores nos seus PRA ilustram a preocupação com o cumprimento dos Sacramentos Católicos e ilustram com fotografias estes momentos vivenciados, quer ao nível individual, quer familiar e até social.

Os atores dos PRA relatam que é nos momentos de angústia e de situações desconfortáveis na vida (doenças, mortes ou outros eventos) que a “Fé” e as suas “Orações” é que os ajudam a superar tais dificuldades no dia-a-dia.

4.8.1. O carácter como articulação entre a Moral e a Ética

Em todas as sociedades, sucederam-se ao longo da história diversas figuras de indivíduos que incarnaram os valores mais altos aos quais os atores poderiam aspirar.

A apropriação aos valores religiosos é uma das formas de encarar com sucesso cada dia da sua vida e definiam uma espécie de objetivo pessoal ancorado num ideal coletivo, uma abordagem teleológica que deveriam cumprir. Esses modelos éticos inspiraram largamente a função educativa da escola.

Segundo Martuccelli (*ibidem*) a Igreja, depois a escola serão os meios privilegiados de transmissão dessas figuras éticas do sujeito nos tempos modernos.

Durante muito tempo, houve a certeza de que existia aí um ideal de homem para cada sociedade, transmitido a todos os seus membros, mesmo se de certa forma, os saberes se diferenciavam segundo os meios sociais e as tarefas às quais os indivíduos eram chamados. Esses modelos mudaram segundo a vontade das sociedades e dos momentos históricos. Valorizou-se o orgulho, a moralidade cortês, os valores guerreiros, uma mistura dos três; outras vezes, o domínio de si era o ideal ou, pelo contrário, a expressão autêntica, ou ainda, e claro, a eficácia disciplinar no dia-a-dia quotidiano. Em todo o caso, o indivíduo deveria aspirar a uma figura ideal do sujeito.

Hoje, as sociedades contemporâneas têm imensos modelos possíveis. E estão longe de ser consistentes. Pelo contrário, apresentam-se como sólidas alternativas éticas entre as quais o indivíduo, cada indivíduo, é mais ou menos obrigado a escolher. De facto, há uma multiplicação de ideais legítimos (o bem-estar, o sucesso, a reputação, a autenticidade, a comunicação). Nesta situação, Martuccelli (*ibidem*) a escola aparece como uma instituição desorientada. O seu ideal de formação do cidadão republicano compete com muitos outros. É isto que está por detrás das denúncias atuais da crise da autoridade da escola, da mistura das heranças culturais, ou ainda, das recriminações contra os danos do individualismo corrosivo. Muitas destas críticas não são novas e, apesar de tudo, a sociologia, ao contrário das outras disciplinas, muito cedo enveredou para o carácter inevitável, mas também promissor, da afirmação crescente do indivíduo na Modernidade. Ontem, entre a moral e a ética, o acordo nunca foi total, mas a sua articulação, graças à subordinação evidente da exigência educativa às funções da integração social, permitia reduzir a tensão. Era suposto os indivíduos subordinarem-se a um dever moral, baseado de forma normativa em critérios transcendentais, mas muito rapidamente ao serviço de uma compreensão funcional da vida social. Progressivamente, e à medida que os atributos morais transcendentais baixavam, a simples necessidade de funcionamento da sociedade acabou por ganhar terreno outrora cedido às considerações morais.

Se a exigência da ordem social predominou no momento de definir a dimensão moral da escola, e nomeadamente a sua compreensão sociológica, é porque participava numa certa conceção da integração social. A sociedade deveria repousar sobre normas partilhadas, sobre o reconhecimento e a absolvição de dívidas diversas, sobre a

aceitação, mesmo num quadro individualista e utilitarista, do bem de certas imposições coletivas ou exigências de sacrifícios pessoais. Mas todas estas atitudes levavam à subordinação dos indivíduos, não ao interesse geral, mas às exigências de uma forma histórica da integração social, através de um modelo de sujeito. Era antes de mais essa exigência que a moral ordinária transmitida na escola deveria garantir. Em França, o projeto republicano e a sua preocupação de laicidade, converteram essa problemática numa questão central. A República teve que sublinhar uma moral laica capaz de fundar bases culturais e consciência da nação (Durkheim, 1992, citado em Martuccelli, *ibidem*, p. 70). Sem esses “Elementos Sagrados”, o ensino do bem e do mal perdeu centralidade. Mesmo nos manuais escolares essa moral, semirreligiosa, semilaica, organizada à volta de alguns valores fundamentais é progressivamente levantada. A exaltação da força de carácter face às tentações do mundo, a abnegação e sacrifício individual para com os outros desaparecem do universo escolar.

A moral não desaparece da escola, nem das preocupações dos professores, mas vê o seu espaço e a sua importância diminuir. Aliás, tem tendência a limitar-se à sua mais pequena funcionalidade organizacional (a disciplina e respeito das regras) e extensão (o bem e o mal só são definidos em função da sua utilidade estrita para a manutenção da vida organizacional). Face a isto, muitos professores vivem o seu trabalho no quotidiano como a expressão de uma crise profunda, pois não sentem continuidade entre as suas tarefas pedagógicas no dia-a-dia e a sua inserção num verdadeiro projeto educativo (Dubet, Martuccelli, 1996, Martuccelli, *ibidem*, p.70). A nostalgia, amargura, instalam-se... Se ainda fazem referência a uma reserva coletiva de sanções e obrigações morais, no entanto, face ao declínio da sua autoridade quotidiana, e para fazer viver a disciplina e regulamento escolar, só se apoiam em considerações cada vez mais funcionais. A proibição de uma ação só se justifica pelo mal que poderá introduzir no bom desenvolvimento da vida escolar

4.9. A Natureza Cultural

Na dimensão Natureza Cultural no estudo desta categoria extraíram-se como subcategorias apontadas nas Histórias de Vida as seguintes: i) consumos de Literatura / Prosa; ii) consumos de Literatura /Poesia. A análise relacionada com a Dimensão:

Natureza Cultural verifica-se que nas subcategorias desta dimensão uma frequência máxima o que corresponde a um peso total da amostra o que significa que todos os participantes do presente estudo nos seus momentos de Lazer e Cultura investem o seu tempo em leituras referentes ao género literário (prosa ou poesia). Os vários atores apesar de não terem frequentado a escola até o final do 3º Ciclo do Ensino Básico e terem um plano escolar de leituras recomendadas pela Instituição Escolar pela sua autodeterminação fazem as várias opções de leituras muito diversificadas de obras literárias.

4.9.1. Os Paradoxos Escolares e a Cultura Pessoal dos Atores

Os contributos de Martuccelli (*ibidem*) evidenciam que a *prova escolar* surge de maneira contínua ao longo da vida e é preciso aprender a desenhar os contornos específicos desta geografia subjetiva do espaço social. Ao lado de todos aqueles para quem os Diplomas, ao dar uma certificação, se acompanham de uma segurança que se inscreve duravelmente sobre eles e de todos aqueles que, pelo contrário, acabam por assumir, através de diversos desmentidos e silêncios mais ou menos longos nas várias *Histórias de Vida*, a invalidação de si como consequência de uma experiência escolar falhada, é preciso explorar algumas figuras paradoxais. Alguns participantes no estudo têm o sentimento de ter conseguido as suas vidas apesar do seu falhanço escolar ou mesmo por causa disso; pelo contrário, alguns têm o sentimento de um falhanço que imputam, em parte ao menos, ao seu sucesso escolar. Nada, senão uma facilidade de leitura contestável, permite pensar que a situação é inédita. Mas não é impossível de levantar a hipótese que com a massificação, o número destas figuras híbridas se multiplica.

Na resolução da *prova escolar*, os percursos diversificam-se. Alguns acham que conseguiram superá-la, outros não. Alguns fazem-no através da escola e das suas certificações, outros contra ela. E outros ainda apesar dela. Martuccelli (*ibidem*) interroga-se sobre o que é sucesso ou falhanço/insucesso? E em relação a quê? Como no conjunto da investigação, deixam-se os atores eles-próprios julgar, sem deixar de interpretar as experiências em função de outros critérios, que alguns dirão que são mais

objetivos, tendo em consideração, por exemplo, o nível do diploma dos pais ou da modulação ao longo da vida das experiências vividas.

A escola não se reduz a uma questão de economia subjetiva, esta é incontornável para percebermos a dimensão do problema. Claro que a dinâmica se joga sempre entre a seleção social e a avaliação de si, mas a julgar pelos relatos, é preciso ter cuidado ao fazer uma associação demasiado rápida destas duas dimensões. A *prova* repete-se, nomeadamente com a expansão da formação contínua, mas nunca em terreno virgem. É por isso que é preciso falar de uma sedimentação sob a forma de palimpsesto: a nova sanção sobrepõe-se às outras, sem as eliminar, mas tornando-as invisíveis. Corroborando com o autor a problemática da injustiça complexifica-se porque uma parte do que prova suscita está escondida em si pela sedimentação. De acordo com Martuccelli (*ibidem*) o conceito de *prova* implica um processo de validação dos procedimentos dos atores nas suas diferentes trajetórias da vida:

No fim do jogo, a prova pode tomar formas diversas: uma confiança durável, mas nunca ao abrigo de diversas dúvidas sobre si próprio; uma atitude constante de vingança contra um julgamento; o sentimento que uma avaliação positiva precoce sobre si causou um falhanço (Martuccelli, *ibidem*, p.60).

4.10. Síntese da *Análise de Conteúdo* das oito dimensões ao nível da Teoria da Individuação

4.10.1. O Falhanço pelo Sucesso

A primeira figura paradoxal está fortemente difundida mesmo se o olhar social e a análise sociológica não a sublinhem suficientemente: alguns indivíduos sentem que estão a falhar, ou de ter corrido o risco de ser um falhanço, por causa do seu sucesso escolar. A razão é simples: os indicadores objetivos não mostram a marca da sua existência (Martuccelli, *ibidem*).

A evidência de estudos longos ou uma maior facilidade escolar acabam por se revelar contra produtivas. Isto dá lugar a indeterminações mais ou menos grandes quanto à escolha dos estudos, mas em termos mais profundos, a um sentimento de vazio existencial mais ou menos espesso ou de uma incapacidade radical de decidir um destino social. A única solução é a fuga e a esperança, dificilmente expressa, que alguma coisa se há de encontrar.

Num Sistema Escolar que guarda um certo voluntarismo para alguns alunos de origem popular, são paradoxalmente os bons alunos que se vêm confrontados por vezes com *provas* de falhanço. As trajetórias individuais desenharam ainda uma outra grande figura paradoxal. Ela procede de diferenças de nível abissais no interior do Sistema Educativo. Os indicadores (notas, fileiras) não são mais elementos suficientemente fiáveis para apoiar estratégias de estudos. E/17 argumenta que o seu falhanço na escola, porque queria orientar a sua ida para uma escola profissional e não o deixaram, resultou noutra rumo e que esse falhanço o marcou profundamente:

Quando os professores receberam o meu boletim de transferência e viram que eu até tinha boas notas logo me disseram para prosseguir numa escola oficial e não na formação profissional. Assim perdi a motivação para estudar, mas ainda bem que fui opara o mundo do trabalho e tenho hoje um bom nível de vida, não perdi tempo com a escola, apesar de hoje sentir necessidade de ter um Diploma Escolar (E/17).

Os trajetos de vida de cada ator afiguram-se radicalmente diferente entre estudar e não estudarem, para alguns pode estar associado um disfuncionamento do Sistema Educativo, outros levam a considerações de outros fatores familiares e sociais. Sublinham o facto que na escola sob a pressão das classificações, o sucesso escolar de bons alunos pode esconder, no seio de um à-vontade subjetivo enganoso, a ausência radical de qualquer projeto pessoal. Irão até ao final dos estudos sem domínio real. Não

constroem necessariamente um projeto de futuro em continuidade com os estudos, limitam-se por vezes a prolongar os estudos na via que a escola e a família traçarem.

A distinção é subtil mas atravessa e divide claramente os relatos: por um lado, aqueles que, maus ou bons alunos, fazem alguma coisa do que a escola faz deles e por outro, aqueles que são só o que a escola faz deles. Entre esses últimos, o relato oscila entre uma enumeração de eventos exteriores, uma biografia na terceira pessoa e uma confissão interior, psicológica, íntima, opaca. Entre estes registos, não há muitas vezes ligações. Se os estudos tiveram, se calhar, sentido, não participaram sempre na criação de um sentido à vida.

4.10.2. O Sucesso pelo Falhanço

No oposto, é possível encontrar outras figuras marcadas pela vontade, muito conscientemente expressa nas suas Histórias de Vida, de superar um falhanço escolar. A lógica é simples: é preciso provar a si próprio, aos outros, muitas vezes através da própria escola, que a avaliação escolar foi um erro de julgamento. Há qualquer coisa de eminentemente trágica nalguns deles. Devem construir-se contra a escola e no entanto, muitas vezes, o reconhecimento que almejam só existe através dela. Tudo pode tornar-se, então, uma vingança social contra a escola, e o veredicto que ela pensou inscrever definitivamente.

E/1 lamenta a sua revolta contra a escola:

Fiquei ofendido e disse a mim próprio que tenho capacidades e iria prová-las na área do inglês, com aquela professora nunca iria ter positiva (...). A minha motivação principal era mostrar a mim próprio e também em relação ao que me disseram sobre mim que se calhar as minhas faculdades mentais tinham diminuído, que eu precisava de parar. Portanto por orgulho fiz a formação noutra escola e já concluí os meus objetivos escolares na época (E/1).

Segundo Martuccelli (*ibidem*) estas figuras têm um ponto em comum: é no falhanço ou no desprezo sentido que estes indivíduos encontram uma parte da sua energia. A escola permanece aquela instituição, sempre incrivelmente legítima, capaz de ditar um veredicto sobre nós, de um tipo radicalmente diferente de todos aqueles que os indivíduos conhecem, mais tarde, na sua vida. Ao seu nível, tudo parece indicar que os indivíduos desconfiam mais que aderem realmente seja à tese da escola garante da meritocracia, seja à escola que esconde a dominação. Com uma força extrema e particular a escola tornou-se numa instituição à qual os indivíduos concedem o poder de os classificar do ponto de vista cognitivo. Os desmentidos, denúncias ou relativizações não apagam a realidade deste diagnóstico. Um veredicto tão duro que as possibilidades de recuperação são muitas vezes falsamente entreabertas.

Em primeiro lugar, a vida, a sua vida, torna-se, pelo relato, um verdadeiro percurso de ultrapassagem de obstáculos: “um dia farei isto” e portanto “a cada etapa fazia o ponto, dizia a mim próprio: «bom, cheguei até aqui, vou para aqui, quando chegar aí (...).” “Foi assim que avancei (...).”

O importante não é a visão voluntarista que cada ator transmite mas na forma precisa que toma esse voluntarismo: a vida é associada a um processo contínuo de lugares e momentos de orientação, onde, uma vez um patamar atingido é preciso escolher a orientação seguinte. Em segundo lugar, como se poderia esperar, diz que é apanhado pela prova escolar. O retorno aos estudos nem sempre, para alguns atores é um rio tranquilo. Em terceiro lugar, quando fala da sua vontade de conseguir, associa-a a um projeto mais profundo – o da formação de si próprio. Pode-se falar de quatro dimensões de si próprio de cada ator: “o pessoal, o escolar, profissional e social.” “Hoje (...) avancei nas minhas dimensões escolares e profissionais. Falta a dimensão social, não para acabar, mas para continuar. Para me desenvolver melhor e isso passa a certo momento pelo facto de dar aos outros o que pude aprender”.

Martuccelli (*ibidem*, p.65) afirma que o divórcio é uma recusa de aprendizagem:

O envolvimento é uma transmissão de saber. Enfim, a linguagem escolar
aparece também noutras provas. Sintomático também da forma, por exemplo, como

evoca a possibilidade de um divórcio. Mas... eu sou adepto da dificuldade em aprender. Portanto, é na dificuldade que aprendemos. E acho que temos imensas oportunidades de nos divorciar. Claro fazemos coisas estúpidas. Coisas que fazem ir cada vez mais longe. Acho que hoje o divórcio é uma facilidade (Martuccelli, *ibidem*, p.65).

A História de Vida exemplar, quase pura, permite no entanto, compreender agora melhor outros percursos onde a escola não tem um papel assim tão determinante. Mas está longe de ser uma experiência invulgar tanto a vida, aos olhos de tantas pessoas, pode tornar-se numa vingança contra a escola. Mais ainda, a vingança em muitos domínios da vida social, aparece como uma figura de proa da individuação contemporânea. O significado sociológico desta figura não deve conduzir a uma generalização apressada. Martuccelli (*ibidem*) faz uma reflexão sobre as realidades sociais. O processo de alocação dos indivíduos passa quase para toda a gente através da prova escolar, que está longe de se inscrever em todos, e de maneira durável, como uma prova fundamental da existência. Os seus efeitos não devem ser minimizados, mas não se devem fazer exageros trágicos. Alguns não têm expectativas em relação à escola – o que minimiza o significado subjetivo do seu falhanço, sem anular o sentimento de injustiça que podem ter. Para outros, que provavelmente viveram mal a orientação, a vida foi uma cura eficaz. A julgar pelos relatos dos participantes nas suas Histórias de Vida, o luto foi feito e consumado. Não guardam rancor à família, escola, nem a eles - próprios. A escola, para eles é passado. Mesmo podendo novamente tornar-se presente o passado através da escolaridade dos filhos ou da formação contínua.

As cicatrizes abrir-se-ão para alguns, para outros, será o momento de experimentar um sucesso que lhes foi negado na sua infância. Mas para quase todos, o luto nunca será feito sem algum pesar ou arrependimento de momentos que ficaram latentes ao longo dos percursos de vida de cada ator.

4.10.3. Os Arrependimentos

Na sua irredutível singularidade, toda a vida é atravessada por um número importante de arrependimentos confessados ou não. Qualquer que seja o seu significado social, têm sempre uma grande consonância pessoal. De facto, na medida em que a Modernidade nos constrange a fazer da vida a vida, os arrependimentos à volta da prova escolar são fortes porque reenviam à ilusão de um tempo onde a vida podia viver-se como uma página branca a preencher. Corroborando com Martuccelli (*ibidem*) os atores muitas vezes apresentam o sentimento que qualquer coisa se jogou verdadeiramente e definitivamente a essa altura, que as coisas poderiam ter sido diferentes. Não é exagero afirmar que ao lado da seleção e da confiança em si que transmite, a escola é também uma instituição estruturalmente destiladora de arrependimentos. Esses arrependimentos são fortes porque a prova escolar não pode ser refeita por todos nem a todos os momentos da vida. Por trás do arrependimento expresso encontra-se a condensação e tomada de consciência de uma série de constrangimentos sociais. Esse valor que falta é fruto de um longo processo de destilação social, mas cuja consciencialização passa pela experiência de um choque com a realidade. É uma experiência fundadora de uma percepção da vida social. Aqui como em outras experiências tipo, onde os indivíduos fazem *prova* direta de uma sanção, os problemas são anteriores aos eventos aludidos.

A natureza social destes sentimentos de arrependimentos é enganadora, os quais diferem desses momentos de retorno a si próprio, onde um sentimento de nostalgia é inevitável. No coração do processo de modernização, a escola tornou-se emblematicamente o local de abertura do horizonte dos possíveis.

4.10.4. A Escola sem Caráter

A generalização da prova escolar, como forma de tensão entre a seleção e a avaliação institucional de si, introduz uma evolução considerável no processo de fabricação dos indivíduos. A novidade não reside na ausência de um pacto entre gerações, ou seja, numa sociedade que não sabe que parte da sua herança transmitir.

Martuccelli (*ibidem*) na sua reflexão em relação às mudanças estruturais argumenta que a mudança deve-se por um lado à maneira como a sociedade estabelece a

sua relação às normas e por outro lado a rutura de um modelo substantivo do sujeito. Os dois pontos são importantes e diferentes mas durante muito tempo era tido por certo que havia uma articulação, mais ou menos conseguida e acabada, entre a ordem da moral e a da ética⁴⁵. A formação do carácter dos indivíduos entrou numa nova fase no período da modernidade.

4.10.5. O Carácter para as *Provas* (l'épreuve)

Corroborando com Martuccelli (*ibidem*) os sentimentos vividos pelos indivíduos ao longo dos seus trajetos escolares apresentam de certa forma um prolongamento junto das diferentes fases de vida de cada indivíduo. Mas não é apenas a transmissão normativa que não tem sentido para eles, mas as suas próprias lembranças da escola, e as críticas que lhe fazem, que os deixam transparecer. De qualquer das formas, os indivíduos concebem um processo de formação de carácter. Esse processo seria menos normativo, quase sem conteúdo, e mais contingente, porque resultaria do resultado da prova escolar.

A escola fabrica o carácter pela natureza desigual das condições nas quais coloca o indivíduo, pelo diferencial de domínio que sentem em relação a ela, e pelo sentido que conseguem ou não atribuir aos estudos. O carácter é fabricado, sem mediação, pela própria prova escolar. Na realidade, pelas provas simplesmente. Assim, no registo da formação do carácter, a experiência de “biscates” para os mais jovens ou a entrada precoce no mercado de trabalho para os mais velhos são atividades vistas como ainda mais ricas que os anos propriamente escolares. Outras vezes, numa caracterização próxima mas mais larga, é do lado das *provas* da vida que é depositado esse constrangimento educativo. As *provas da vida* endurecem, dizem os participantes do presente estudo. Corroborando com Martuccelli (*ibidem*) e para sintetizar o presente

⁴⁵ Cf. Martuccelli (*ibidem*, p. 68) que justifica que “a moral é uma herança normativa deontológica, baseada no carácter de obrigação da norma, enquanto universal, que se impõe a nós do exterior. Pelo contrário, a ética é uma herança normativa mais teleológica, organizada em torno do objectivo de uma vida boa”.

A tradução da obra em estudo de Martuccelli (*ibidem*) está numa versão francesa e a tradução para português é da nossa responsabilidade no presente estudo.

capítulo relacionado os *Processos de Individuação* pode-se concluir que numa sociedade onde a transmissão propriamente normativa se tornou problemática e que tem uma pluralidade de modelos de sujeito, o carácter só se pode fabricar através das *provas* da vida, ou seja, fazendo *provas*. É só a partir destas que os indivíduos sentem que adquirem uma verdadeira disciplina pessoal. Esta situação não é uma novidade e, para a maioria dos indivíduos, o local central da formação do carácter foi, com efeito, a experiência dos percursos profissionais. Estaria em jogo, por detrás do prolongamento dos estudos, uma espécie de continuação do processo tradicional de maturação pessoal. Os estudos participariam muito pouco nesse processo geral de individuação, apenas enquanto obstáculo. De facto, a transição é subtil mas importante. Ontem, o carácter formava-se pela interiorização de um *corpus* normativo, quer seja da escola ou de uma comunidade popular oposta aos valores da escola.

Hoje, é preciso construir um carácter quase por si próprio, pela capacidade ou não que temos de nos apropriar das provas da vida – a começar por aquelas da escola. Segundo Martuccelli (*ibidem*) o carácter é o que se fabrica no fim de todos esses processos. As antigas provas prolongadas por um currículo oculto tinham como objetivo inculcar o carácter. Por vezes acentuava-se a moral, por outras, a ética tinha mais liberdade, mas a escola era atravessada por essa tensão entre um modelo educativo à distância da sociedade e das exigências funcionais dessa mesma sociedade. A escola, como toda a instituição cultural, estava na sociedade, opondo-se a alguns. Agora, é culturalmente mais autónoma e ao mesmo tempo não transporta em si nenhum modelo de sujeito. Martuccelli, (*ibidem*, p. 73): “A fabricação do carácter apagou-se por detrás da questão da prova escolar”. Para concluir a presente secção do estudo e corroborando com Martuccelli (*ibidem*) pode-se dizer que os indivíduos precisam e usam suportes para se manter frente ao mundo social, é o trabalho de estruturação de si frente ao mundo. Já que ser um indivíduo se define sob a soberania sobre si mesmo e a separação (no sentido de diferenciação) frente aos outros, é um verdadeiro processo de individuação.

5. Análise de Conteúdo dos PRA ao nível das Representações Sociais implícitas nas Histórias de Vida

O Ingresso no PNO, mais especificamente no processo de RVCC, não constitui apenas uma decisão de carácter individual (representações pessoais), mas uma decisão que é fruto dum processo onde diferentes dimensões (representações sociais) como o meio social de origem, a trajetória escolar, os grupos de referência ou de pertença e a acessibilidade a bens culturais e à informação sobre o mercado de formação e de empregabilidade se interligam e se inter-relacionam. Os atores que frequentam um processo de RVCC, após a sua conclusão formulam um conjunto de “Representações Sociais” que se traduzem em reformulação de uma diversidade de “Projetos Futuros”. Vala (2006) refere que para Moscovici (apud, 1981, p.181):

As representações sociais são um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

5.1. A Natureza das Representações- Projetos Futuros

Na dimensão Natureza das Representações- Projetos Futuros, no estudo desta categoria extraiu-se como subcategorias apontadas nas Histórias de Vida as seguintes: i) as Perspetivas Sociais; ii) as Perspetivas Individuais.

Segue-se o quadro nº 33, que apresenta uma síntese da *análise de conteúdo* dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num conjunto de *Representações* traduzidas em *Projetos Futuros*.

Quadro nº 31: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num conjunto de Representações Sociais traduzidas em Projetos Futuros.

Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Perspetivas Sociais	14	70,00
Perspetivas Individuais	6	30,00

A análise ao quadro anterior relacionado com a Dimensão: “Natureza das Representações- Projetos Futuros” verifica-se que nas subcategorias desta dimensão que a frequência da amostra com maior peso corresponde a 70,00 % e está relacionada com as *Perspetivas Sociais* dos atores do processo de RVCC. Numa segunda posição verifica-se no quadro com 30% as *Perspetivas Individuais*. Os vários atores ao longo das suas Histórias de Vida evidenciam as suas preocupações em termos de Projetos Futuros, sendo que estes se traduzem em maior envolvimento dos adultos como motivos apresentados a necessidade de estarem preparados para os desafios sociais que atualmente se confrontam. A urgência de concluírem o 3º Ciclo do Ensino Básico é precisamente para dar respostas às suas motivações que em maior percentagem resultam dos estímulos externos. A partir dos excertos do discurso dos participantes apresentam-se as várias *representações sociais* de acordo com cada História de Vida relativas ao processo de RVCC.

5.1.1. A organização académica e experiência no CNO

Na presente síntese são analisados os princípios de organização do processo de RVCC: o Currículo, a Avaliação, o Tipo de Ensino, os Professores e os Desempenhos dos Adultos.

5.1.2.O Currículo no processo de RVCC

Este tema foi analisado segundo duas dimensões: articulação curricular e orientação curricular. A articulação curricular refere-se ao modo como o currículo está

organizado quanto à articulação entre os conteúdos do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, à maior ou menor autonomia dos Formadores na definição curricular, ao modo específico de articulação de conhecimentos adquiridos que constitui a revisão de conteúdos e aos graus de liberdade curricular que a organização curricular permite. A orientação curricular refere-se aos princípios mais globais de elaboração e aplicação de um currículo, como o interesse dos conteúdos avaliados pelos adultos, a orientação mais prática do currículo, a orientação do currículo segundo um princípio de experiências de vida realizadas ao longo das trajetórias pessoais.

5.1.3. A Articulação Curricular no processo de RVCC

Na articulação curricular os adultos explicitam a existência de uma boa articulação entre os conteúdos. Segundo os adultos, a organização curricular adotada permite o relacionamento das matérias, nomeadamente entre as quatro componentes das áreas: i) a Cidadania e Empregabilidade; ii) a Linguagem e Comunicação; iii) a Matemática para a Vida; iv) as Tecnologias de Informação e Comunicação (cf. Desenho do Referencial de Competências-Chave – Nível Básico). Avaliam ainda de modo positivo o modelo de organização do processo de RVCC como um meio eficaz de integração no Sistema Educativo e que apresenta também uma maior diversificação relativamente às equipas técnico-pedagógicas.

5.1.4. A Autonomia dos Formadores na Definição Curricular

Na análise discursiva dos adultos, pode-se encontrar na autonomia dos docentes consequências positivas dado que permitem o cruzamento de saberes entre os adultos e os Formadores e aumentam o grau de motivação para o envolvimento das aprendizagens e desenvolvimento das Histórias de Vida de cada adulto. No entanto, o que interessará salientar é a perceção da existência de uma acentuada autonomia dos Formadores na definição curricular.

5.1.5. A Liberdade Curricular

Na generalidade os adultos defendem uma maior liberdade curricular e uma maior interdisciplinaridade entre das áreas: i) a Cidadania e a Empregabilidade; ii) a Linguagem e Comunicação; iii) a Matemática para a Vida; iv) as Tecnologias de Informação e Comunicação. (cf. Desenho do Referencial de Competências-Chave – Nível Básico).

5.1.6. A Orientação Curricular

Em relação ao interesse dos conteúdos, encontram-se posições de avaliação positiva e de interesse dos conteúdos programáticos do Referencial de Competências-Chave. Os adultos argumentam que a “Orientação Pedagógica é mais Prática”. A orientação para a prática é mais valorizada do que a orientação teórica. Registam-se posições a favor da orientação prática por parte dos adultos e a perceção de uma maior orientação para a prática como uma aproximação do currículo e às vivências ou experiências sentidas por cada adulto. Generalizando um pouco, pode-se dizer que se avalia como necessária uma maior importância das competências para o exercício profissional.

5.1.7. O Grau de Satisfação

Em relação ao grau de satisfação com a orientação curricular, encontram-se adultos com satisfação positiva e relatam os seus testemunhos relativos à avaliação da seguinte forma: analisam-se as posições dos adultos relativamente à avaliação do processo de RVCC. Referem a justiça das classificações: os critérios de avaliação foram também analisados segundo a justiça ou injustiça das classificações tal como são percebidas pelos adultos. Poderia ser resumido na fórmula, frequente quando se fala dos atributos e práticas dos professores, de “regra geral, há justiça”. A avaliação do desempenho dos Formadores foi analisada segundo quatro dimensões, criadas a partir do conteúdo das Histórias de Vida: a qualidade global percebida, a competência

pedagógica e científica, o nível de investimento no CNO e, finalmente, segundo uma dimensão relacional. Os adultos avaliam a qualidade do desempenho dos Formadores, como “de uma forma geral, são bons professores e apresentam uma excelente capacidade para motivar os adultos de forma que não desistam do processo de RVCC”.

A criatividade, a capacidade de motivação, a motivação que os próprios possuem, a capacidade para orientar a elaboração das Histórias de Vida e dinamizar o processo de RVCC são as características positivamente avaliadas por todos os adultos e em todos os CNO estudados. Neste ponto, torna-se perceptível que a competência pedagógica dos Formadores é entendida como uma aptidão, como uma característica pessoal e não propriamente uma competência, associada à facilidade relacional dos Formadores, pelo que se pode falar de uma representação carismática dos Formadores. Segundo esta representação, os Formadores dividir-se-ão entre os que “cativam”, os que são “brilhantes” ou “fascinantes” no processo de RVCC e os “introvertidos”, os que são “maçudos” e os que são “monótonos”, aqueles com quem tiveram aulas no Sistema Educativo regular em que os adultos se aborreceram.

5.2. A Competência Científica

A competência dos Formadores foi também avaliada do ponto de vista científico, aspeto em que a avaliação feita pelos adultos é positiva. O nível de investimento é também uma outra dimensão segundo a qual os Formadores são avaliados é o nível percebido de investimento no CNO, que caracteriza os Formadores que têm “espírito de missão”, os que “se entregam”, que se “empenham”, “levam aquilo a sério” ou “se preocupam muito com os adultos”.

5.3. A Relação Formador-Adulto

Os adultos no aspeto relacional com os Formadores têm uma avaliação francamente positiva. Nesta dimensão, da relação Formador-adultos, a imagem dos CNO surge valorizada por comparação às escolas anteriores frequentadas pelos adultos.

5.4. Os Tipos de práticas pedagógicas nos CNO

Os tipos de práticas pedagógicas analisadas foram em três grupos temáticos: os suportes de ensino, os modos de ensino ou orientações pedagógicas e o nível de exigência. A conceção segundo a qual são utilizados novos suportes de ensino alternativos ao ensino regular que os adultos anteriormente frequentaram. A metodologia do desenvolvimento das práticas pedagógicas foi analisada segundo a orientação para as capacidades de reflexão *versus* as capacidades de memorização e segundo um tipo de ensino assente na transmissão *versus* um tipo de ensino que faz apelo à participação.

Reflexão e memorização são as duas categorias através das quais é concebida a pedagogia mais ativa. A ideia central expressa pelos adultos é comum em todos no sentido em que a cada um é atribuído um papel ativo na construção de cada História de Vida.

5.5. Os Projetos futuros: A problemática do futuro

Permanecendo no conjunto das Histórias de Vida um grande número de asserções relativas aos futuros possíveis perspetivados pelos adultos, a opção analítica recaiu na criação de uma grelha específica para estes discursos. Organizou-se este movimento a partir das representações pessoais e sociais. A prospetiva, como conjunto de projetos e de imagens do futuro, e o mercado de trabalho, entendido enquanto contexto de destino dos adultos. Decorrente da entrada no universo de experiência durante o processo de RVCC, este olhar reparte-se pelo sentido atribuído ao processo de RVCC e pelas dimensões básicas da sociabilidade - a preparação e a afetividade. Numa complementaridade temática, os discursos sobre o futuro orientam-se por dois eixos principais: o projeto seja ele de formação ou profissional, ou composto, e o futuro entendido enquanto lugar de realização de aspirações profissionais. Apostando num maior aprofundamento das perceções do futuro, especialmente das representações do mercado de trabalho e da sua articulação com o processo, referenciámos um conjunto de

dimensões, indicadores e enunciados associados a esta temática. Os testemunhos dos atores nas suas Histórias de Vida evidenciam:

Quanto às minhas perspectivas futuras a nível profissional, de escolaridade e pessoal, espero que o processo de RVCC subir sobretudo a nível profissional, a questão monetária é muito importante. A nível escolar fico com o 9º ano que é sempre uma mais-valia a aquisição de um diploma e pretendo a investir nos estudos. A nível pessoal foi muito bom ter contactos diferentes, em vários níveis, desde o clima do centro à amizade dos colegas, e aos excelentes formadores (PRA/2).

Segundo o adulto do PRA/2 as suas representações face aos seus projetos futuros assinalam-se:

Eu espero, após este percurso encontrar nas actividades adquiridas ao longo desta formação um caminho que me dê boas oportunidades no futuro, espero obter bons resultados, não só na formação mas também foi positivo pelo convívio no grupo. Os meus desejos são conseguir ter bons resultados, e futuramente ter proveito daquilo que aprendi. Tenho muita necessidade de conviver com outras pessoas, aprendemos a ser mais comunicativos e a ter mais conhecimento. Eu espero adquirir competências e validá-las durante este processo, farei com que juntamente com as minhas colegas, façamos um bom trabalho. Eu sei que tenho que partilhar muita coisa com os meus formadores e colegas, isto é uma forma de conhecermos melhor a nossa vida, relembrar tudo aquilo que já passamos, dar valor a nós próprios. Reviver novamente o passado de muitas coisas que deixamos para trás, vai ajudar a enriquecer mais o meu presente bem como o meu futuro. Esta oportunidade, faz-me sentir mais realizada, desenvolve as minhas capacidades e conhecimentos, e faz reflectir na vida do dia-a-dia. O grupo é constituído por 13 pessoas, as idades variam entre os 27 e 63 anos. Neste portefólio estou a explicar a história da minha vida, tento falar daquilo que há muito tempo não falava, é uma experiência que nos faz reflectir o passado, o presente e talvez o futuro. Estou a gostar de relembrar a minha vida, não trás só lembranças, mas também um

caminhar para o futuro, a nível pessoal de auto-estima. Explicar onde nasci, com quem convivi os momentos tristes e alegres, quem sou eu, as minhas características, do que gosto, o que aprendi durante a vida. Apresento fotos que testemunham alguns destes momentos que passaram durante estes 41 anos. Nos meus textos explico o percurso da minha vida, desde a infância, percurso escolar, até a minha vida actual, pessoal e social. Gostaria como projectos futuros, de dar continuidade a este processo, tirar dúvidas que me deparo no dia-a-dia, descobrir coisas novas da minha vida, mas já com este processo, penso futuramente conseguir trabalhar naquilo que mais gosto, trabalhar num infantário, trabalhar com as crianças é o meu maior sonho para o meu percurso de vida. (PRA/2).

5.6. A Justificação da Formação Complementar

A diversidade de sentidos atribuídos à escolha e frequência do processo de RVCC obrigaram-nos a construir um esquema de classificação que permitisse compreender estes enunciados num quadro de valores e atitudes mais amplo, no qual a comparação com outras situações seja possível. Que racionalidades estarão presentes na frequência do processo de RVCC? Segundo que lógicas os adultos justificam a sua orientação para o processo de RVCC? A resposta é organizada pelo desenvolvimento de duas dicotomias de racionalidades - teórica vs prática e valorativa vs instrumental - através de um espaço de quatro posições⁴⁶.

5.7. As Racionalidades e os Posicionamentos

Parece-nos importante sublinhar que a instituição escolar, na sua dimensão histórica, constitui uma das instâncias de produção de uma orientação social - no limite, um *ethos* - racionalista. Neste sentido a adesão, frequência e empenho num CNO, por parte do seu público, implica alguma incorporação de traços deste *ethos*, especialmente a racionalização da imagem do mundo e a capacidade de abordar essa realidade através

⁴⁶ Baseado na teoria da racionalização de Weber aplicada aos fenómenos religiosos em Weber, Max, «The Social Psychology of World Religions» in Gerth, H., Mills, C.W. (1967) *From Max Weber*, New York

de conceitos precisos e abstratos. Esta racionalidade teórica é oposta a uma outra prática, que na sua relação com o mundo e com os objetos se rege pela adequação dos meios disponíveis aos fins práticos numa atividade. Contudo, duas outras formas de racionalidade dão conta de aspetos não contemplados pelo par teórico vs prático. As racionalidades instrumentais e valorativas introduzem as noções de expectativa face à conduta própria ou de outrem e de valor intrínseco (de um objeto ou comportamento), respetivamente.

Na frequência do processo de RVCC desenvolvem preocupações em torno das suas práticas mas também em torno das práticas dos docentes, assim como se orientam para um fim último, subjetivamente entendido. Os limites de uma atividade desejada, os agentes operam uma racionalização que se baseia na forma teórica - colocando a formação recebida num contexto de abstração e precisão e também justificando o seu valor num jogo social de expectativas sobre essa mesma formação. Esta posição apresenta em comum vários adultos o traço instrumental, os quais, reforçando o carácter actual e prático, justificam o investimento num processo de RVCC pela possibilidade de metódica e tecnicamente trabalharem um fim prático - a organização racional do espaço na modalidade burocrática. Esta razão, ou “orientação prática”, poderá noutro contexto ser posta em cena numa relação balizada por outros valores - não burocráticos - que remetem a formação para o seu potencial transformador. O discurso prático e valorativo atribui sentido ao estudo na medida em que, enquanto valor, este participa axiologicamente num comportamento interventivo - um fim absoluto - subjetivamente lançado para o espaço público. Aqui a racionalização segue uma orientação claramente intelectual que combina elementos tensionais - “é bom para o espírito mas...” poderá não satisfazer mais tarde a necessidade material. Este equilíbrio, ultrapassado por uma visão absoluta e uma orientação ética do sentido de estudar, é rompido quando no confronto com uma realidade mais objetiva os adultos não produzem uma reorientação adaptativa:

(...) a existência do curso não tem justificação nenhuma e a sua justificação consiste precisamente nisso, (...) é não ter justificação nenhuma (...) é não ter finalidade pragmática nenhuma, mas que um dia poderá ser precisa para a vida. (E/8).

Para E/PRA, 20, as representações após frequentar um processo de RVCC é a possibilidade de crescer a nível pessoal e profissional:

Agora tenho que saber gerir melhor o meu tempo, para fazer algo que me fará crescer a nível pessoal e profissional. Se eu quiser crescer, tenho de deitar mãos à obra e lutar para completar e progredir nos meus estudos, mesmo que para isso, tenha de abdicar de alguns momentos de lazer. Conto também com toda ajuda da equipa técnico-pedagógica para esclarecer as minhas dúvidas, e assim sendo, tenho boas expectativas futuras após a conclusão deste processo de RVCC. Agora chegou o momento de concluir o processo de RVCC, concretizar o meu sonho, ter o 9º ano. O meu muito obrigado por tudo, especialmente pelo apoio que me deram e abriram novas portas para continuar a investir na minha vida pessoal, familiar e social (PRA/20).

Contíguo ao discurso de carácter mais racionalista, encontra-se a avaliação do processo de RVCC, que os adultos fazem no contexto em frequência num CNO. Para E/PRA, 20:

Gostei das sessões do processo de RVCC, aprendi muito, as equipas foram excepcionais, sem o apoio e a força dos formadores eu teria desistido. As novas situações apresentadas nas diferentes sessões, por vezes senti dificuldade, sobretudo em apresentar o trabalho em powerpoint, mas com o tempo tudo foi ultrapassado. Estive nas formações complementares, aprendi, tirei algumas dúvidas e todo este processo foi positivo na minha história de vida. A nível futuro, as minhas expectativas são boas, porque a nível profissional já posso entregar o meu diploma no meu trabalho e aceder a outro cargo. A nível escolar aprendi mais, e a nível pessoal sou uma pessoa mais realizada, por isso agradeço a todos os responsáveis, aos profissionais do centro X, por me terem dado a oportunidade de concluir o 9º ano, visto que a nível profissional exigem o mínimo das qualificações escolares. O processo de RVCC permitiu-me adquirir conhecimentos suficientes para me encaminhar ou seguir novo rumo, melhorar na vida e sentido é claro, realizada tanto a nível pessoal como profissional. Aprender é

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:
Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a
Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira

bom, e nesta sociedade onde todos somos “reprovados” uns pelos outros, é necessário e urgente aprender sempre mais. Aprender nunca é demais, esse é o lema que vou tentar prosseguir a nível de estudos (PRA/20).

Se a experiência profissional durante o processo de RVCC reduz a ansiedade face à ocupação futura, a sua ausência, ou uma significativa distância face ao que no futuro os adultos farão - necessariamente medida em termos de distâncias culturais entre a formação e o trabalho - reforça a insegurança e a desconfiança face à formação. Como resposta a esta situação poderá estar a prática autodidata que emergiu nos discursos dos participantes ao longo das suas Histórias de Vida. As constantes referências à necessidade de um ensino interdisciplinar como é caracterizado pelos adultos o processo de RVCC são menos efeitos de uma moda epistemológica⁴⁷ do que a expressão de uma vontade em participar numa organização cultural duma elite humanista⁴⁸. Assumiu-se então que os projetos dos adultos regem a sua movimentação e o seu posicionamento face a diferentes modos de perspetivar o futuro e apresentam conjuntos de escolhas possíveis construídas à luz das experiências sociais e profissionais realizadas no processo de RVCC e decorrentes das aprendizagens realizadas ao longo da vida. Uma das características mais pronunciadas dos recortes das Histórias de Vida relativos a este tema é a indefinição. Os adultos consideram esta questão prematura, executando uma sábia mistura de um tempo simbolizado pelo fim do processo de RVCC com um fim de transferência do projeto de vida pessoal e social. Vejam-se esses recortes, E/PRA,12:

⁴⁷ Vide Wallerstein, I. (ed.) (1996), *Para abrir as Ciências Sociais, Relatório da Comissão Gulbenkian*, Lisboa

⁴⁸ Esta análise é tributária dos trabalhos de Pierre Bourdieu, especialmente Bourdieu, P., Passeron, J.C.,(1964) *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit e Bourdieu, P.,(1967), «Systèmes d’enseignement et systèmes de pensée», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Vol. XIX, 3, 367-388

(...) ainda não pensei nisso, nada, nada sobre isso, vou ter ainda que fazer o Nível Secundário, mais um tempo para o acabar e depois é que vou pensar mesmo, nunca tive ideias muito definidas sobre o que queria fazer ou o que vinha a seguir, a vida é que vai nos dando exigências (...).(PRA/12).

5.8. A Gramática do Futuro

Alargando o contexto onde estas estratégias e tácitas se constituem, deparamo-nos com um discurso mais geral sobre um tempo futuro. Formando um conjunto proposicional de conteúdo abstrato, as enunciações sobre o há de ser variam de uma definição apoiada pela segurança de um projeto escolar ou profissional à constatação do vazio. Interdependentes dos traços retóricos encontram-se matizes que vão ancorando na trajetória escolar os elementos de construção de um projeto.

5.9. Da definição ao vazio

Obter o 9º ano pois é uma mais-valia a nível pessoal, e quem sabe um dia, serei capaz de tirar um curso de fisioterapia”. (...) O que eu espero é um lugar numa escola secundária, é só isso, e se eu pudesse tirar uma licenciatura isso gostaria muito, muito (...) (PRA/13).

Colocados perante condições mais objetivas - o ensino secundário e o ramo de formação profissional ou uma licenciatura, os adultos explicitam prognósticos positivos com base nos tradicionais modos de integração, ou seja, recorrendo às instâncias situadas numa área de proximidade aos estudos e às competências adquiridas no curso. Contudo, esta perceção afigura-se como uma possibilidade rejeitada por outros adultos

que face ao curto prazo ensaiam um ato de suspensão do tempo, cujos suportes não são ainda muito claros, é o caso de E/PRA,18.

(...) se calhar para o ano vou pensar um pouco mais sobre isso, mas em princípio é acabar o processo de RVCC. Tenho como perspectivas futuras a nível profissional, de trabalhar por conta própria no comércio. Se um dia não puder continuar a ser comerciante, estou a preparar também para trabalhar num lar de idosos. A nível escolar, se eu puder estou a pensar inscrever-me para estudar à noite, e claro concluir o 9º ano. A nível pessoal considero que sou a mesma pessoa, mas com mais algumas informações, maiores enriquecimentos culturais, e mais satisfeita pessoalmente e tenho fé de ter um futuro com melhores condições se a Vida me proporcionar (PRA/18).

Para alguns adultos o problema (do futuro) fica lá na mesma, tranquilamente à espera de ser resolvido ou à espera de nunca ser resolvido, depende o que a vida poderá reservar a cada adulto. Se, por um lado, este ato de suspensão pode significar uma fuga ao problema do futuro, hoje constituído como problema social apanágio das diversas camadas sociais, ele só é possível através do ambiente frequentado num CNO permite colocar entre parêntesis o enquadramento profissional futuro. Assim, o aparecimento de suspeitas de improbabilidade e de incerteza face aos objetivos pós-processo de RVCC agudizam o caráter condicional da situação dos adultos, que remete para o fim do mesmo processo de RVCC uma difícil (in)decisão. Se para o futuro imediato nos foi possível identificar um modelo gradativo das perceções e apreciações dos adultos - definido, improvável, incerto e vazio - no médio prazo a situação altera-se, sendo este conceito de tempo apropriado para outro tipo de análise. Conjugam o condicional: adversidade, evolução e convencionalização. Com o aumento do espectro temporal, alguns adultos aumentaram o grau de definição do seu discurso, explicitando os seus objetivos e estabelecendo para o seu alcance um esquema prático maioritariamente condicional. Assim a formulação “primeiro acabar o processo de RVCC e depois logo se abrirão portas”, se tiver condições, uma função importante nas ações de construção

do futuro. Porém, importa conhecer quais as condicionantes apontadas para a realização do futuro desejado, assim como as características dos modos de inscrição na atividade profissional.

5.10. Os Adultos e o mercado de trabalho

Subsequente à análise da prospetiva, importava aprofundar as visões e representações dos adultos que concluíram o processo de RVCC face ao mercado de trabalho. O valor da credencial dos CNO, as condições de ingresso e progressão na vida ativa e as visões dos grupos profissionais, cooperantes e concorrentes no mercado de trabalho possível aos adultos, constituem vetores de preocupação nos discursos que nos propomos analisar. Os adultos apresentam um grau de heterogeneidade importante entre si e estão inseridos em contextos sociais variados e com Histórias de Vida diversificadas, objetivos e práticas de transmissão pedagógica também diferenciados no espaço dos CNO, sendo deste modo mais seguro analisar os discursos dos adultos sobre o mercado de trabalho. Entre os fragmentos discursivos recortados, as qualidades enunciativas variam de uma expressão factual das condições de funcionamento do mercado de trabalho (meios profissionais competitivos, assimetrias de poder, dificuldades de inserção) a uma análise mais consciente e por vezes crítica da estrutura e do funcionamento de uma das mais importantes modalidades de integração social. As referências ao funcionamento centram-se nos aspetos organizacionais do trabalho, nos ritmos, na competição e no poder da credencial escolar num meio profissional onde grande parte dos modelos hierárquicos, nomeadamente em situações de carreira regulamentada e têm como elemento distintivo o diploma e os anos de serviço. As perceções dos empregadores e do valor dos títulos escolares organizam este espaço prospetivo formando indicadores de modos de apreciar mais amplos. As instituições, os grupos profissionais e os diplomas são as unidades fundamentais do funcionamento do mercado de emprego. As flutuações na oferta de lugares e de trabalho são geralmente indexadas a estes três grandes modos de definir posições num universo retratado de forma contundente. As suas análises dos empregadores são divididas em dois eixos, um

que organiza os princípios e as práticas de seleção das instâncias empregadoras e um outro que procura distinguir o seu valor - positivo ou negativo.

Reproduzindo os lugares comuns, tão ouvidos quando se fala do desemprego, os adultos limitam-se a enunciar a ausência de saídas profissionais, o número de desempregados em fila de espera, e a manifesta segurança de irem avolumar os inscritos nos Centros de Emprego. Todavia, outros procuram analisar este problema, produzindo esquemas explicativos centrados na razão para frequentar um processo de RVCC:

(...) mercado de trabalho está cheio e a abarrotar, mas para quem tem experiência profissional e tem um Certificado no mínimo de Escolaridade Básica, defende-se sempre (...) nós temos que estar prontos constantemente aí (...) aproveitar esta oportunidade de concluir a Escolaridade Básica, quem sabe se não será uma forma de conseguir melhor emprego? (PRA/15)

Fortemente dependente da inserção profissional, o estatuto social é uma das questões sucessivamente postas em jogo com a aproximação do fim da conclusão do processo de RVCC. Dividido em dois grandes mundos, o emprego a tempo inteiro e o trabalho ocasional, o regime de trabalho potencial é objeto de discussão e posicionamentos diferenciais. O valor de uma ocupação a tempo inteiro num enquadramento institucional reconhecido é o objeto de desejo que se situa para alguns adultos longe das possibilidades imediatas. Em torno do trabalho ocasional situam-se hipóteses de integração retardada - assim como armadilhas e esquemas de exploração de mão-de-obra em desespero - e de uma progressiva aproximação aos objetivos e projetos profissionais.

Face a condições futuras pautadas pela adversidade, os adultos que concluem o processo de RVCC, vão ensaiando modos de organizar o futuro com base em imagens, cuja composição reside num equilíbrio entre as aspirações que o referido processo de RVCC lhes pode proporcionar e as condições sociais mais vastas (o alargamento das

classes médias, a massificação do ensino e as condições de estudo e de experimentação da vocação) oferecem e a constatação subjetiva de um campo de oportunidades para serem enfrentadas no dia a dia . Nestas condições, a convencionalização e a necessidade sobrepõem-se aos projetos vocacionais, profissionais e de estudo - mais audazes e muito diversificados de acordo com as aspirações de cada ator, o seu perfil, o seu contexto familiar e social.

6. Síntese da Análise de Conteúdo das dimensões ao nível das Representações Sociais dos Atores do processo de RVCC

As Representações Sociais referem-se a fenómenos comuns a todas as sociedades e Moscovici (1984), sustenta que o conceito das representações ainda não se encontra claramente definido, dado o conteúdo extenso que encerra, o mesmo interpreta as representações como:

Sistemas de valores, de ideias, e de práticas cuja função é dupla: em primeiro lugar, estabelecer uma ordem que permitirá aos indivíduos orientarem-se e governarem o seu meio ambiente material, em seguida facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade ao procurar-lhes um código para designar e classificar os diferentes aspectos do seu mundo e história individual e de grupo (Moscovici, 1984).

O ingresso no PNO mais especificamente no processo de RVCC, não constitui apenas uma decisão de carácter individual, mas uma decisão que é fruto dum processo onde diferentes dimensões como o meio social de origem, a trajetória escolar, os grupos de referência ou de pertença e a acessibilidade a bens culturais e à informação sobre o mercado de formação e de empregabilidade se interligam e se interrelacionam. Os atores que frequentam um processo de RVCC, após a sua conclusão formulam um conjunto de *Representações Sociais* que se traduzem em reformulação de uma

diversidade de *Projetos Futuros*. Vala (2006) refere que para Moscovici (*apud*, 1981. p.181)

As representações sociais são um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Apresenta-se uma síntese de um conjunto de várias *dimensões*, que se reportam desde o contexto da decisão de entrada no processo de RVCC até à fase de Certificação final no processo de RVCC dos vários participantes no processo.

6.1. O contexto da decisão de entrada no processo de RVCC

Ressalta da análise das *Biografias* que, no contexto desta tomada de decisão, há pelo menos *quatro fatores* que parecem intervir de forma prevalecente. São eles: i) As Experiências Escolares - globalmente os adultos/participantes referem que a sua decisão foi tomada no decorrer da necessidade de continuação da experiência escolar (voltar à *escola hospitaleira*, que os recebe e acolhe com os saberes que foram adquiridos ao longo da vida). Surge também em simultâneo uma nova oportunidade de completar um dado nível de Escolaridade, de completar Habilitações Escolares e mais fortemente é da atribuição de um Diploma ou Certificado Escolar. Neste quadro há também aqueles que ainda referem que a sua decisão foi tomada “desde sempre”, quer dizer, uma entrada no Centro Novas Oportunidades é considerada como uma nova realidade educativa/formativa de continuidade “natural” dos estudos e que representa a única via de oportunidade de retomar os estudos. Parece-nos importante ainda chamar a atenção para o caso dos adultos para quem a prossecução dos estudos envolve uma série de condicionalismos, que são superados dada a relevância que os mesmos lhes atribuem e à motivação para completar um dado Ciclo de Estudos, desde nível B1, B2 ou B3, ao apoio familiar sentido bem como a motivação, o encorajamento prestada pela equipa técnico-pedagógica do processo de RVCC. Os atores, senão de forma explícita pelo

menos subentendida, referem frequentemente o quão marcante é a experiência da frequência na *Escola Primária*, quer por uma valência muito positiva ou por outra negativa. Para uma grande parte desta população a fase de frequência na *Escola Primária* foi determinante para a vida, quer por motivos familiares, quer para entrada precoce já no mercado de trabalho, quer mesmo pelo sistema de funcionamento do nível de Ensino (sobretudo a marca deixada pela professora primária). As representações dos atores apontam também por justificar com motivos de ordem geográfica (grande distância da Escola e falta de transportes) enfim, um conjunto de diversos fatores que se refletiram e deixaram marcas na vida de cada Adulto obrigando-os a fazer trajetos diversos ao longo da sua vida e que só com a atual conjuntura do Sistema Educativo mais especificamente com o Programa Novas Oportunidades podem integrar-se ao nível académico na Sociedade. ii) As experiências de carácter profissional – Procura-se ir ao encontro dos interesses e às representações dos adultos/*participantes*, constata-se que há uma aspiração ao acesso a bens culturais e escolares, o que se traduz na expressão do desejo de “aprofundar conhecimentos”, e frequentar o processo de RVCC nos CNO. O conjunto dos saberes profissionais e o seu reconhecimento geram novas formas de investimentos pessoais e que cada Adulto se sente comprometido e com necessidade de acompanhar o mercado de trabalho. iii) As experiências de carácter geográfico- enumera-se como terceiro fator, senão o mais importante, que se denomina *geográfico*, pode ser também determinante. É o caso, por exemplo, das experiências vividas num país estrangeiro ou de mudança de residência que, permitindo o acesso/contacto com certos bens sociais e culturais, podem não só alargar como transmutar as perspetivas e convidar para novos desafios formativos com carácter de novos investimentos académicos e profissionais. Por outro lado a possibilidade da celebração dos diversos Protocolos e Parcerias dos Centros Novas Oportunidades com várias Instituições Públicas permitem uma aproximação aos adultos. A itinerância dos CNO facilita o contacto com as populações quer do meio urbano como do meio rural. A localização do CNO surge como um aspecto relevante. Por outro lado, a opção pelo CNO X ou K é também algumas vezes associada a uma dada representação da sua composição social e do tipo de relações sociais aí presentes, ou seja, o “ambiente” que as Representações Sociais se projetam. iv) As experiências de carácter familiar e de redes de relações sociais - o facto do contexto escolar surgir em destaque quando se considera

a tomada de decisão dos adultos face a um processo de RVCC, é reforçado num momento seguinte, quando se interrogam sobre possíveis pessoas ou acontecimentos que os tivessem influenciado. Aqui é nítida a relevância que muito atores também referências à influência ou ao “apoio incondicional” de familiares, amigos ou colegas profissionais, bem como o acesso aos meios de comunicação social, que funcionam como uma alavanca de *motivação, de impulso* para frequentar um CNO e optar pelo processo de RVCC. Apesar destas influências serem, ao que tudo indica, marcantes, vários são os adultos/participantes que sublinham que a opção de escolha por frequentar um CNO deu-se, em última instância, consoante a sua própria vontade e valorização pessoal e de autoestima.

6.2. O Recurso à Informação

As fontes de informação a que os *adultos/participantes* recorrem no momento de optar pelo processo de RVCC são recorrentemente referenciadas no processo de escolha e decisão. Identificámos dois tipos principais de informação utilizados: i) Documental, obtida através dos suportes de informação do Ministério da Educação, ou até mesmo da Comunicação Social; ii) Pessoal, no caso em que as fontes de informação privilegiadas são os professores, familiares, amigos ou colegas. No entanto, encontram-se vários adultos/participantes que referem a “ausência de informação”, seja informação documental ou pessoal, quer dizer, alguns Adultos provêm de meios sociais onde a informação sobre o *Programa Novas Oportunidades* é escassa e como tal encontram-se limitados no momento da escolha e não conseguem acompanhar o ritmo perante um mercado de oferta de formação complexo e diversificado.

6.3. As estratégias de acesso aos Centro Novas Oportunidades na RAM

A partir da análise das biografias dos adultos/participantes torna-se notória a diversidade de representações sociais e de posicionamentos de cada ator face à possibilidade de ingressar num processo de RVCC. Para uns esta etapa é percebida com “naturalidade”, quer dizer, como um facto implícito na sua vida ou, se preferirmos, na sua carreira escolar com a necessidade de completar a Escolaridade Básica

Obrigatória. Por outro lado, verifica-se que há também aqueles atores para quem esta entrada constitui a realização de uma aspiração constitutiva de uma identidade, adquirindo um caráter quase “onírico”. Paralelamente a estas diferentes valorizações do processo de RVCC, observa-se que o investimento dos atores no sentido da concretização da meta da entrada no processo de RVCC, varia, muito embora haja sem dúvida um acréscimo de investimento escolar em quase todos os casos, existem aqueles que se preocupam desde cedo com os resultados que vão obter para este efeito, o que pressupõe o controlo da carreira escolar, inclusivamente quando tencionam dar também o contributo para o seu contexto da família. Outros, apresentam a decisão e o momento de candidatura como um momento de viragem e de intenso esforço. Esta situação aparece também relacionada com o estatuto dos adultos face ao trabalho. É mais comum encontrarmos Adultos-Estudantes-Trabalhadores que têm de se adaptar aos condicionalismos da sua situação laboral. Estes adultos em particular, afirmam que a sua escolha é estimulada sobretudo pela vocação mas também pela necessidade de atualização do seu currículo escolar para o desempenho das suas funções profissionais ou até para efeitos de ascensão ou progressão na carreira. Outros adultos, finalmente com a preparação de aquisição de ferramentas de conhecimentos para estarem preparados no futuro às mudanças que o período da atual sociedade proporciona, e à evolução rápida dos meios tecnológicos na própria sociedade.

6.4. A adaptação ao processo de RVCC

O processo de adaptação dos atores ao processo de RVCC não é de todo homogéneo, sendo diferentes as reações de cada adulto com que se confrontam, face à natureza das Sessões de Descodificação do *Referencial de Competências-Chave*, respetivamente cada Área: Língua Portuguesa (LP) Matemática para a Vida (MV) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

A avaliação que fazem da sua preparação prévia, das suas experiências de vida e de integração, os recursos que utilizam para se adaptar e, finalmente, os resultados que obtêm representam para muitos atores um processo de persistência e de promoção de um autoconhecimento e de uma atitude reflexiva sobre si próprio. Começa-se por referir como os atores percecionam a preparação que trazem da Escolaridade Básica que

tiveram. Também aqui, e como seria de esperar, nem todos sentem que estão preparados da mesma maneira, o que vai interferir diretamente no seu desempenho ao longo do processo de RVCC, sobretudo nos adultos que frequentaram apenas os primeiros anos de Escolaridade do Ensino Primário e os que frequentaram muitos mais anos e que por exemplo apenas lhes faltava uma disciplina, nomeadamente Matemática para conclusão do 3º Ciclo do Ensino Básico- Nível B3 (atualmente Escolaridade Básica Obrigatória). Neste caso, a preparação trazida do 3º Ciclo é não apenas adequada, como é uma ferramenta disponível para entrar em processo RVCC com menores dificuldades. As diferenças entre adultos em termos da preparação trazida dos diferentes *Níveis de Escolaridade*, parecem resultar numa diversidade de apresentação de Histórias de Vida, nas quais os conteúdos são muito diversificados e apresentados estruturalmente de acordo com as capacidades e limitações de cada adulto. Se considerarmos outros cursos e outros estudantes, em vez de encontrarmos a questão dos conteúdos das Histórias de Vida, encontra-se a noção de que a preparação obtida ao longo da vida, surge como claramente insuficiente para fazer face às novas exigências dos outros graus de Ensino.

Porém, conhecendo profundamente o funcionamento de toda a dinâmica do processo de RVCC, facilmente compreende-se que não se poderá comparar o Programa das Novas Oportunidades com um Percurso Normal Escolar e que as vivências de cada adulto são tão diversificadas que naturalmente se transformam em processos e lógicas de ação, num *sistema de provação* com um leque variado de aprendizagens e vivências ao longo da vida o que se traduz num repositório de competências múltiplas no percurso de vida de cada ator.

No processo de RVCC, é introduzida não apenas a questão dos conteúdos, como a do “ritmo”, dos novos métodos de trabalho e avaliação, além do “esforço de adaptação” dispendido. Conforme referimos anteriormente o desempenho dos adultos reflete-se sobretudo na elaboração do seu *PRA* e no momento determinante em que prestam as suas Provas Finais em Júri, momento em que naturalmente defendem as suas Histórias de Vida e questionamento diversificado que poderão ser confrontados face aos seus contextos escolares, sociais e familiares, e que muitas vezes afetaram em cada período de vida de cada adulto e que os obrigou a tomarem atitudes de rumo de mudança no seio da Sociedade. Passado o período mais “crítico” da fase de adaptação,

bastante carregado de emotividade, os adultos tendem a racionalizar a experiência ao longo das suas trajetórias de vida e tendem ao confronto das expetativas anteriores à entrada com a realidade encontrada.

Uma questão se coloca: como é que os atores procuram integrar-se neste novo universo que é a frequência, nos CNO? A integração é tida como uma necessidade que, por sua vez, mobiliza a procura de apoios, o recurso aos outros, sobretudo no seio da família (maior prevalência do apoio incondicional dos filhos) aos amigos e colegas que já frequentaram o processo de RVCC, aos novos colegas, aos professores. É de salientar ainda que o esforço de adaptação parece ser maior no caso dos adultos deslocados, pois têm um esforço adaptativo suplementar, de integração num meio social em muitos casos diferente daquele a que estavam habituados (transição de um meio rural ou de pequena cidade para a meio urbano-Funchal).

Quando itinerância não é realizada pela equipa do CNO, com a deslocação dos vários elementos das equipas do processo de RVCC da cidade do Funchal para as diversas zonas rurais o processo dá-se precisamente ao inverso.

6.5. As Imagens dos CNO e as Representações do processo de RVCC

Todos os atores possuem imagens diversas, anteriores à entrada num CNO e as expetativas assim criadas constituem um universo de referência que irão ser confrontado com a realidade na experiência da frequência de um processo de RVCC. Por vezes, encontramos atores que enunciam o desajustamento entre as expetativas criadas e a realidade encontrada. Citando um adulto candidato ao processo de RVCC:

É totalmente diferente, se calhar, daquilo que eu estava à espera, pensei que só poderia vir cá de manhã e pedir um certificado até pela tarde talvez já o entregassem, mas não vou desistir, porque preciso de ter a escolaridade básica obrigatória para poder ir trabalhar, e a minha vida vai mudar (...) (PRA/ 7) .

As imagens de um CNO, são construídas com base na visualização e audição dos meios de comunicação social, na experiência mediada, transmitida por amigos e familiares. Em primeiro lugar, para alguns atores, a passagem da entrada num CNO constitui um momento de ruptura e o início de uma nova etapa de vida. Para outros, a expectativa de descontinuidade relativamente à experiência de ensino dos Ciclos anteriores - os métodos de trabalho e as estratégias de aprendizagem anteriores - acaba por não se realizar. Para além disto, a entrada num CNO reveste-se de uma carga simbólica intensa, sendo considerada um «*marco*» e o início de uma nova etapa de vida, vista em termos de desenvolvimento pessoal, como uma experiência de vida valorizada, uma maior dimensão de crescimento pessoal, um grau de exigência de responsabilização e de aumento de maturidade pessoal e profissional. Um CNO é como um local onde impera o formalismo, a distância, a falta de companheirismo e camaradagem é bastante frequente. Dada a baixa frequência de sessões diárias no processo de RVCC, sendo que apenas é feita *uma sessão semanalmente* durante um determinado período em que é estipulado para funcionamento de um dado Grupo do processo, apesar de alguns atores terem sido propostos para frequentarem Ações de Formação Complementar ou outros Sessões de Formação Modelar. No entanto, alguns atores enunciam a representação oposta, realizada no confronto com a realidade, sublinhando o seu aspeto positivo. Citando PRA/12:

(...) este Centro assim é muito acolhedor onde há um grande companheirismo entre os colegas e até entre Formadores e utentes aprendemos muito. Após a conclusão do processo de RVCC irei ter uma vida com melhores condições. (PRA/12).

No que se refere ao método de ensino esperado, no sentido da imagem anteriormente referida, a imagem esperada do processo de RVCC, para alguns atores caracteriza-se, por vezes, pela austeridade, pela exigência e a dificuldade. Apesar de por vezes encontrarmos uma representação do processo, caracterizada pelas imagens negativas da competitividade ou da excessiva exigência, também esta representação

tende a alterar-se no confronto com a realidade, assim no PRA /20 encontra-se o seguinte testemunho:

O processo de RVCC é algo que exige muita luta de cada um de nós, pois temos que escrever a nossa História de Vida e não é nada fácil (...), mas depois de o concluir irei ter uma vida diferente. (PRA/20).

No plano das expectativas a frequência num processo de RVCC representa não apenas a oportunidade de adquirir novos e importantes conhecimentos, mas também é visto como um possível espaço de expressão, em que existe a possibilidade de inovar e transformar e sobretudo na área das Tecnologias de Informação e Comunicação o quotidiano de alguns atores. Frequentemente os atores do processo RVCC esperavam após a conclusão do processo uma melhor entrada no mercado de trabalho, uma melhor organização e funcionamento ao nível profissional, assim como mais e melhores recursos para a sua vida familiar em particular. Estas afirmações adquirem especial relevo na medida em que o processo de RVCC era vista por alguns atores como um meio regulador, de perfeição e como devendo ter um papel estruturador no quotidiano de cada um no seio da sociedade em que está envolvido.

6.6. A experiência da vivência de um processo de RVCC

Após uma primeira etapa de entrada dos atores no processo de RVCC, numa segunda etapa, analisam-se os temas relativos à experiência vivida pelos participantes no desenvolvimento da fase do processo de RVCC.

A análise foi efetuada, dadas as finalidades do projeto em causa, segundo três principais dimensões: a avaliação das condições de funcionamento dos CNO, a experiência sócio-afetiva ou experiência na sua dimensão não-escolar e a experiência dos adultos relativamente à organização escolar. No interior das dimensões em análise,

procurou-se agrupar e diferenciar a diversidade de posições dos atores face às práticas institucionais e grupais.

6.7. As Condições de Funcionamento

Neste eixo de análise, deve-se distinguir entre a avaliação das condições de funcionamento no aspeto dos recursos materiais e educativos disponíveis e a imagem percebida da organização dos CNO. No geral, os atores identificaram aspetos positivos nestas várias dimensões e enalteceram a possibilidade de frequentarem esta “Oportunidade de Crescimento Pessoal, Familiar, Profissional e Social”.

6.8. A Experiência Sócio-afetiva

A experiência vivida num CNO não se limita quer à vivência dentro da Instituição, quer à vivência de enquadramento propriamente no processo de RVCC. Neste sentido, procurou-se delimitar os aspetos da experiência vivida que reenviem para o quotidiano relacional e para a integração/mobilização (ou a sua ausência) relativamente ao coletivo dos atores do grupo que frequentavam o processo de RVCC. Da diversidade de perfis de atores enquadram-se na constituição do *corpus* de análise, os atores, cuja participação no processo de RVCC é mais elevada, e outros atores com uma menor participação, de acordo com as suas Biografias ou Histórias de Vida apresentadas. A participação foi portanto analisada segundo a apresentação do contexto mais ou menos formal de cada PRA e segundo os níveis mais ou menos elevados de investimento nesse mesmo contexto da elaboração da História de Vida. No que respeita às sociabilidades, realizou-se uma análise que procurou tipificar as relações sociais entre os atores consoante a extensão e intensidade destas relações, identificando espaços físicos e espaços sociais e, ainda, um espaço de representação dos adultos pelos adultos, contextos em que essas sociabilidades se desenvolvem. Dada a importância das relações sociais entre os adultos no contexto de grupo do processo de RVCC, dedicámos especial atenção a este tipo de relações, à sua convergência com as estratégias de desempenho e

à representação do grupo, assim como dos valores conotados com o tipo de relações sociais em prática.

6.9. A Organização Institucional

Nesta dimensão de análise, procurou-se tratar a informação passível de fornecer elementos para uma análise dos princípios organizacionais, que presidem à configuração das práticas de ensino e de aprendizagem. No entanto, tornou-se necessário sublinhar que, uma vez que se parte da experiência dos adultos na realidade, procedeu-se à análise da organização Institucional do ponto de vista destes. Neste sentido, o currículo, a avaliação do PRA e o tipo de aprendizagens devem ser vistos como dimensões de apreciação das normas do processo de RVCC e o funcionamento dos papéis da equipa técnico-pedagógica.

6.10. O Material de Apoio ao Ensino e à Aprendizagem

Na análise ao PRA verifica-se que, os atores avaliam de forma positiva as disponibilidades de material de apoio. Entre as carências registadas, aquela que nos pareceu mais significativa foi ausência de meios informáticos, por vezes de computadores, isto é, alguns atores referiam a necessidade de terem um computador individual por sessão. Globalmente os atores têm uma imagem também positiva dos Centros Novas Oportunidades no que se refere à sua organização. Referem características positivas, associadas a relações sociais e de apoio sobretudo por parte das equipas técnico-pedagógicas.

6.11. Os posicionamentos relativamente à participação dos Adultos no processo de RVCC

Neste ponto, procurou-se analisar as representações associadas à participação dos atores no processo de RVCC e a projeção em projetos futuros de Vida. Foi realizada uma agregação dos conteúdos nos temas que se referem a categorias mobilizadas pelos atores na reflexão sobre a participação no processo de RVCC: a *empatia* e um tipo de

posição que se designa de “sócio-afetiva”, que concebe a experiência vivida no CNO como uma experiência global. i) A *Empatia*: a participação ou a generalização da empatia entre os atores são temas que surgem nos seus discursos. São posições que reenviam por vezes uma atitude individual para um estado coletivo, dado que são tomadas posições de encorajamento entre os indivíduos para apoiarem-se nas dificuldades sentidas durante o processo de RVCC. ii) Posição “sócio-afetiva”: outros atores têm uma posição que se denomina “sócio-afetiva” por entenderem, explicitamente, a experiência de vivência num CNO, como uma experiência total, que implica quer um desempenho ao nível propriamente escolar, quer um desempenho social e afetivo.

6.12. A Rede Estratégica

Parece-nos existir uma “relação estritamente escolar” (como diz um dos participantes no seu PRA, E/12: “O grupo funcionou muito bem, fomos todos muito unidos no sentido de quem tinha dificuldades apoiava quem precisava, foi muito bom a cooperação no gupo”). Definiu-se este tipo de sociabilidade como “rede estratégica”, quer dizer, a existência de uma relação com os colegas baseada em estratégias de desempenho no processo de RVCC, nomeadamente a partilha com colegas, de tarefas ligadas à aprendizagem, às leituras de bibliografias, obtenção de fontes de dados, ou constituição de grupos de apoio para a elaboração do PRA.

6.13. A Cultura de Grupo nas Sessões do processo de RVCC

Entende-se por cultura de grupo os elementos relativos ao tipo de relações sociais, percebidas segundo um eixo de valores de “solidariedade” de “união” e de competição. Deste modo, verifica-se que alguns atores percebem a competição como um fator não necessariamente negativo, ou como fonte de motivação para prosseguir o processo de RVCC. No entanto, as representações de competição são pouco frequentes no material analisado, enquanto as representações de união e solidariedade estão praticamente sempre presentes nos PRA. Há portanto uma representação de competição ancorada que, associada à informação recolhida para o tipo

de sociabilidade no grupo traduz o tipo de relações sociais existentes, ou seja, comportamentos menos individualizados e mais investidos em grupos. A “união” e a “solidariedade” surgem associadas, existem práticas de entreaajuda em situações pontuais, como dificuldades acrescidas nas aprendizagens, por exemplo nas sessões de Formação Complementar ou em Sessões de Formação Modelar. A disponibilidade de tempo para a aprendizagem - nestes casos surgem em grupos específicos que procuram superar estes obstáculos, surgem associadas a representações do grupo de apoio, no seu todo, em que a divisão e a competição permanecem elementos de definição complementar no seio do grupo. O itinerário pelo devir dos adultos participantes no presente estudo termina aqui, no limite em que o material que foi recolhido e a técnica que foi utilizada foram reconhecidos com segurança, considerando todas as relações com os vários atores do processo de RVCC e com todos os constrangimentos que, segundo a lógica da transfiguração simbólica e da respetiva liberdade, foram necessários para a realização do presente estudo.

CONCLUSÕES

As conclusões são afirmações sumárias que reflectem as respostas abrangentes às questões de investigação ou, se de facto, as hipóteses são ou não confirmadas. A conclusão é uma inferência derivada dos resultados, fraquezas no estudo, e relações dos resultados com a literatura prévia. As conclusões devem ser limitadas ao que directamente é suportado pelos resultados. Implicações e recomendações são muitas vezes incluídas neste capítulo (ou secção), embora o investigador precise de ser cauteloso para não generalizar inapropriadamente (Bento, 2011, p.31).

A presente investigação enquadrrou-se no âmbito da Educação/Formação de Adultos, analisando-se, num contexto marcado pela perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, como é que os adultos mobilizam o processo de desenvolvimento, formação e reconhecimento, certificação, validação de competências no cenário do PNO.

A investigação foi orientada para a análise da dinâmica educativa/formativa e para as lógicas de ação dos atores, que optaram pelo processo de RVCC, em território madeirense. Optou-se por um estudo de caso territorial, centrado em dois concelhos da RAM. Para a análise das lógicas de ação foi relevante o recurso às Orientações Legislativas, que estão na base da construção do modelo do processo de RVCC.

As presentes conclusões incidem, especialmente, ao nível de três posicionamentos: i) o Político Legislativo/Normativo; ii) o funcional e operacional da ação das equipas técnico-pedagógicas nos CNO, na RAM; iii) o interventivo/prático da ação dos atores.

Em primeiro lugar, relativamente ao nível Político Legislativo/Normativo, analisaram-se, em termos evolutivos, as Orientações das medidas Políticas, Públicas, Educativas e Formativas, definidas ao nível: i) macro (contexto internacional); ii) meso (contexto nacional); iii) micro (contexto regional - RAM). No contexto internacional, a

Educação de Adultos passa a ter importância a partir da Segunda Guerra Mundial, uma vez que emergem três novas perspectivas educativas: a Formação Profissional, a Educação Popular e a Educação Permanente. Na I Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949), não estava definido um rumo estratégico sobre a Educação de Adultos. O grande marco na Educação de Adultos é a II Conferência Internacional de Educação de Adultos (1960), na qual é levantado o princípio fundamental que a referida educação é parte integrante do sistema nacional educativo e é organicamente a ele ligado. Em Tóquio (1972), na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, é reforçada a ligação entre a educação dos adultos e o desenvolvimento económico, social e cultural, bem como a sua integração no sistema de educação no contexto de aprendizagem ao longo da vida. Na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, a UNESCO recomenda essencialmente que haja uma ligação e uma complementaridade da educação formal e educação não-formal, no contexto de aprendizagem ao longo da vida, bem como instiga à emergência de legislação, referente à Educação de Adultos, ao financiamento e à formação de profissionais especializados nessa mesma área. Na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, assiste-se ao emergir de uma nova visão sobre a Educação de Adultos e de um apelo à mudança. É referido que a Educação de Adultos é mais do que um direito, é uma chave para o século XXI, uma vez que se entende que a mesma designa um conjunto de processos de aprendizagens formais e outros, através dos quais os adultos, integrados na sociedade, desenvolvem as suas atitudes, engrandecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais e as reorientam em função das suas necessidades e das da sociedade. Uma visão economicista da educação é transposta para a Educação de Adultos, visto que as novas exigências da sociedade e do mundo do trabalho requerem que cada indivíduo desenvolva os seus conhecimentos e competências ao longo da vida. Os Princípios Comuns Europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal também legitimam e asseguram a Educação dos Adultos. A implementação e difusão de sistemas de “Reconhecimento e Validação” (da aprendizagem não-formal e informal) fazem parte agenda Política Educativa Europeia (nomeadamente traduzida nas comunicações da Comissão Europeia (2001, 2004), nas

Declarações de Bolonha). Em Portugal, estas práticas foram introduzidas através dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

No contexto nacional, a Educação de Adultos começou a ganhar visibilidade em inícios do século XX. A Legislação, criada pelo Ministério da Educação diretamente ligada à Educação de Adultos, centrou-se nos últimos trinta anos, bem como fez parte dos Programas do Governo, desde o I Governo Constitucional (1976) até ao XV Governo Constitucional (2002) (Cavaco, 2009). Foi notório o papel das Políticas Públicas Educativas desde o Ensino Recorrente (década de 90) até à criação de novos instrumentos de integração e remediação, destacando-se o “Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências”. Com a criação dos CNO definiu-se a Missão, os Princípios Orientadores e os Requisitos e Estruturação do Trabalho, a partir da ANEFA (1999). Em 2002, a ANEFA foi extinta, sendo substituída pela DGFV, sob tutela exclusiva do Ministério da Educação. No ano de 2007, dentro da linha de atuação da INQ, a DGFV é extinta, criando-se a ANQ, sob a dupla tutela do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Assim, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, através da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro e da revisão normativa da Portaria n.º 86/2007 de 12 de Janeiro, criaram o processo de RVCC de modo a permitir o direito de todos os cidadãos verem reconhecidas as competências que foram adquirindo ao longo da vida e que abrangia os mais variados contextos, pessoais, sociais e profissionais dos atores na sociedade. Verificou-se que o PNO procura dar resposta aos baixos índices de escolarização dos adultos, através da aposta na qualificação da população e concretiza-se em duas ideias-chave: uma “Oportunidade Nova” para os jovens e uma “Nova Oportunidade” para os adultos. Estes objetivos comuns pretendem elevar a formação de base da população ativa, proporcionar uma nova oportunidade para que todos possam aprender e progredir na sociedade atual. A lógica da gestão dos recursos humanos ganhou visibilidade e importância a partir de meados dos anos 90, período em que surgiram as preocupações com as questões do emprego, da competitividade, do desenvolvimento económico, e que também coincidiu com uma progressiva instrumentalização do domínio das políticas ativas de emprego (Cavaco, 2009). Através do Programa de Ação Governativa com implicações, sobretudo, ao nível das Políticas

de Educação, Emprego e Formação Profissional, o Sistema Educativo integra o papel determinante do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no esforço de qualificação da população ativa portuguesa e contribui para minorar as fragilidades em matéria de habilitações escolares dos cidadãos adultos nacionais. Elevar os níveis de qualificação escolar da população portuguesa foi uma meta que Portugal se propôs desde que se integrou na União Europeia (1986).

No contexto regional, a RAM não foi uma exceção, pois o reconhecimento dos resultados da aprendizagem não-formal e informal ou o Reconhecimento da Aprendizagem Prévia estava na agenda das políticas educativas da região. No âmbito internacional e nacional, desenhou-se uma situação de partida para a Educação/Formação de Adultos que se refletiu na trajetória das Políticas Públicas Regionais cofinanciadas, que adequaram esta nova filosofia, a qual se concretizou na mobilização dos fundos estruturais para criação dos CNO, na RAM. A contribuição dos fundos comunitários para o Desenvolvimento Regional tem sustentação no Programa “Rumos”. O referido Programa faz parte da estratégia e das prioridades de desenvolvimento da RAM, para o período 2007-2013, que se encontram definidas no Plano de Desenvolvimento Económico e Social (PDES). No contexto da Educação e Formação, uma das prioridades para a RAM é desenvolver a validação da aprendizagem não formal e informal e o reconhecimento e certificação de competências pessoais e profissionais. Esta prioridade está em sintonia com as prioridades destacadas para o período do funcionamento do Programa Rumos, relativas ao emprego e à coesão social. As Políticas Públicas Regionais Educativas assentam numa aposta na área de qualificação escolar e profissional do capital humano regional. A qualificação profissional, entendida num sentido lato de formação ao longo da vida, integra a formação inicial e toda a valorização subsequente, a par da nova filosofia de qualificação nascida dos CNO.

O processo de RVCC foi operacionalizado, nos CNO na RAM, de acordo com as Orientações Legislativas Internacionais e Nacionais e possibilitou a um certo número de madeirenses, que não tinham concluído a Escolaridade Básica Obrigatória, a obtenção de um Certificado Escolar ou Certificado Profissional, a atualização, bem como, o

aprofundamento das competências e resposta aos desafios inerentes à flexibilidade do emprego e da globalização.

O desenvolvimento da RAM e a sua modernização, para o crescimento económico e para a promoção da coesão social, passa pela qualificação da população, como é demonstrado por diversos indicadores analisados e, também, de acordo com os estudos das várias Organizações Internacionais.

Os CNO da RAM foram criados por iniciativa entidades Públicas ou Privadas com a anuência da ANQ. Em 2004, entrou em funcionamento o primeiro “Centro de Reconhecimento de Competências” e até 2008 são criados mais cinco Centros (CNO). As Orientações das Políticas Públicas de Educação/Formação de Adultos, nos contextos internacional, nacional e regional (RAM) denotam efetivamente uma evolução, que se refletem diretamente nas mudanças reais dos atores participantes no processo de RVCC, que viram reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências, as quais se traduzem em ascensão profissional ou promoção e em realização pessoal. Corroborando com Capucha (*ibidem, et.al.*, p.83) “o objectivo de colocar o nosso país no grupo dos que, na Europa, melhores resultados obtêm na educação e formação de jovens, iniciando uma recuperação efectiva, necessária e rápida da distância que nos separa dos melhores nessa matéria (...).”

Em segundo lugar, ao nível funcional e operacional da ação das equipas técnico-pedagógicas nos CNO, na RAM, analisaram-se: i) a organização e a dinâmica de funcionamento dos CNO a partir das Orientações dos Suportes Legislativos – Políticas Públicas Educativas face ao processo de RVCC; ii) as assimetrias resultantes da interação entre os Coordenadores, a equipa técnico-pedagógica e os adultos que optam pelo processo de RVCC; iii) os sentidos atribuídos pelos atores dos CNO ao referido processo de RVCC. Primeiramente, analisou-se o Diploma que estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, apontando como um dos seus objetivos essenciais o reforço do processo de RVCC, como é definido na Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio, relacionada com a atividade de funcionamento dos CNO e o desenvolvimento do processo de RVCC, na RAM. A organização e a dinâmica de funcionamento dos CNO, a partir das Orientações dos Suportes Legislativos e das Políticas Públicas Educativas face ao processo de RVCC, na RAM, surgem associadas a

três situações distintas: i) a Qualificação Profissional, por via do Sistema Nacional de Qualificação Profissional (Dec. Lei nº 95/92, 23 de Maio), através da qual se pretende implementar a certificação profissional dos trabalhadores; ii) o acesso ao Ensino Superior, por via do Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidades para Acesso ao Ensino Superior para os maiores de 23 anos; iii) a Certificação Escolar, cujo objetivo é possibilitar a uma faixa cada vez mais alargada da população a obtenção da Escolaridade mínima ou Básica Obrigatória. A missão de todos os CNO na RAM é assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e certificação, de nível Básico ou Secundário, adequada ao perfil e às suas necessidades e também promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e certificação, por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional. As equipas técnico-pedagógicas de cada CNO apresentam uma tipologia estável, embora o número de elementos da composição de cada equipa técnico-pedagógica possa variar de acordo com o número total de adultos, inscritos em cada CNO. Independentemente desta variável, todas as equipas integram: i) um Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, que apresenta no seu perfil, uma habilitação académica de nível superior (preferencialmente em Psicologia ou Ciências da Educação) e possui conhecimentos sobre as ofertas de Educação e Formação, designadamente as destinadas à população adulta, bem como sobre técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação. Apresenta como funções, a coordenação do trabalho desenvolvido pelo Técnico Administrativo na etapa de acolhimento; desenvolve e orienta as sessões do processo de RVCC, e tem presente o perfil de cada adulto, define a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação, recorre para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário; organiza o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas externas aos CNO, em articulação com o profissional RVC e com as Entidades Formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes; ii) um Profissional de RVC, que apresenta no seu perfil uma habilitação académica de nível superior (preferencialmente em Psicologia ou Ciências da Educação) e experiência no domínio da Educação e Formação de Adultos, e possui conhecimento das metodologias adequadas, nomeadamente no desenvolvimento de balanços de competências e construção dos PRA e tem como funções a participação nas

etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário; acompanha e apoia os adultos em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências e a elaboração das Histórias de Vida; conduz, em articulação com os Formadores, a identificação das necessidades de formação (complementar ou outra) dos adultos ao longo do processo de RVCC; dinamiza o trabalho dos Formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos; organiza, conjuntamente com os elementos da equipa do CNO que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o Avaliador Externo, os júris de certificação, participando nos mesmos; iii) um Formador que apresenta no seu perfil uma habilitação para a docência em função da área de competências chave (grupos de recrutamento) e experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos. As funções do Formador são apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto e orientar a construção do PRA, no âmbito das respetivas áreas de competências; participar com o Profissional de RVC na validação de competências adquiridas pelo adulto e, sempre que se revelar necessário, na definição do seu encaminhamento para outras ofertas formativas; organizar e desenvolver as ações de formação complementar, da responsabilidade do CNO, que permitam ao adulto aceder à certificação; participar, conjuntamente com os elementos da equipa do CNO que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o Avaliador Externo, nos júris de certificação. Os adultos, cujas experiências de vida não lhes permite efetivar um percurso de aprendizagens, geradoras de competências de modo que possam ser reconhecidas pelo sistema de RVCC, têm a opção enveredar por uma oferta formativa. É proposto um encaminhamento mais adequado para a obtenção da qualificação escolar almejada. Este encaminhamento pode ocorrer para uma das múltiplas ofertas atuais ao nível da Educação/Formação de Adultos (Cursos EFA, CEF, Ensino Recorrente entre outros) e que funcionam em diversas áreas geográficas da RAM.

Relativamente à operacionalização nos CNO, o processo de RVCC pode ter uma duração variável, de acordo com as potencialidades ou fragilidades de cada ator. Contudo, a Carta de Qualidade dos CNO é também aplicada na RAM, assim define e

regulamenta que para os processos de RVCC a existência de 25 horas a 40 horas de sessões presenciais de reconhecimento. Para o processo de RVCC de nível Secundário a indicação de 35 a 60 horas de sessões presenciais. No que respeita ao número de sessões individuais, a indicação é de que deverão constituir 25% a 50% de todas as sessões do processo. O processo de RVCC, de nível Básico, dos atores participantes no estudo desenvolveu-se de acordo com as seguintes etapas: i) o *Reconhecimento* - nesta etapa, os atores identificam as competências adquiridas ao longo da vida, participando em sessões de balanço de competências. Estas sessões ocorrem individualmente e em pequenos grupos e são dinamizadas pelos Profissionais de RVC e pelos Formadores. O *Reconhecimento* começa com a apresentação do processo de RVCC (conceitos, metodologias, definição de patamares de chegada, diferenciação entre RVCC e percursos de escolarização e formação), dos intervenientes, das metodologias de trabalho possíveis, com a duração previsível do processo e do trabalho autónomo que se esperava de cada ator. Em seguida, o Profissional de RVC inicia as sessões de balanço de competências. Estas sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos de mediação que deviam ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada ator. Durante as sessões, os Profissionais de RVC identificam, para cada ator, as experiências de vida que devem ser valorizadas, ajudando-os a transpô-las para o PRA. Cabe, também, aos Formadores dinamizar as sessões de reconhecimento, com o objetivo de efetivarem o balanço de competências mais direcionado para as áreas do Referencial de Competências-Chave da sua responsabilidade. O PRA vai sendo construído ao longo das sessões e também através do trabalho autónomo, desenvolvido por cada ator, com maior ou menor apoio da equipa técnico-pedagógica, consoante as necessidades de cada um. No âmbito do reconhecimento de competências, pode ainda haver lugar ao desenvolvimento de Formações Complementares, no CNO, cuja duração não ultrapassava as 50 horas por adulto; ii) a *Validação* - nesta etapa, o processo centra-se na análise e avaliação do PRA face ao Referencial de Competências-Chave. No caso em que já estão evidenciadas todas as competências necessárias à certificação pretendida pelo adulto, há, então, lugar à sessão de Júri de Validação e Certificação. Se pela análise do PRA se revelar que não estão ainda espelhadas as competências necessárias a uma certificação, a fase seguinte

passa por identificar as fragilidades e o ator é orientado para a Formação Complementar a realizar no próprio CNO, ou através de formação, exterior ao CNO, a realizar-se numa das Entidades Formadoras Certificadas; iii) a *Certificação* – esta é a última etapa é um ato oficial de confirmação social, administrativa e legal dos conhecimentos demonstrados no PRA. O processo de RVCC termina na sessão de Júri de Validação e Certificação, na qual estão presentes: o Profissional de RVC, os Formadores e o Avaliador Externo. Este último não é um elemento da equipa técnico-pedagógica e apenas intervém nesta etapa, analisando previamente o PRA de cada ator proposto a júri. Compete ao Avaliador Externo a aferição e afirmação social do processo de RVCC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências dos atores. O processo de RVCC termina, assim, na emissão de um Certificado de um determinado nível escolar (B1, B2, B3 ou Secundário). Caso tenha sido demonstrada a totalidade das competências necessárias à obtenção da certificação de cada um destes níveis, os atores conquistam uma Certificação Total. Se, por outro lado, tivessem sido evidenciadas, apenas parcialmente, as competências necessárias à certificação de um determinado nível de certificação, o adulto adquiriria apenas uma certificação parcial, sendo, posteriormente, encaminhado para uma Entidade Formadora Certificada, recorrendo à Formação Modular, através da qual iria desenvolver as competências em falta, atingindo, assim, o nível escolar desejado. Nos CNO na RAM, o processo de RVCC estrutura-se em torno dos seguintes elementos conceptuais: Entrevistas, Abordagem Autobiográfica (AA), Balanço de Competências (BC) e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). A técnica de entrevista é aplicada na etapa do reconhecimento de competências aos atores do processo de RVCC. Emprega-se a entrevista semiestruturada e através dela a equipa pretende conhecer o ator, valorizar as suas experiências, relacionadas com os diferentes contextos vivenciais, promover e incentivar uma prática de autorreflexão sobre as experiências de vida significativas. É também o momento em que a equipa faculta ao adulto toda a informação sobre o objetivo da entrevista, garantindo o respeito pelo princípio da confidencialidade, que conduz ao desenvolvimento de um sentimento de confiança e de empatia entre os intervenientes. Em todos os CNO na RAM, constata-se que é celebrado um contrato ou negociação, através do qual se expressa, claramente, os objetivos da metodologia a

utilizar (abordagem autobiográfica). A metodologia, adoptada na AA, nos CNO, na RAM, é um instrumento de mediação qualitativo e, simultaneamente, um meio de recolha de informação, que permite a adaptação da História de Vida a um projeto, apelando à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas. Pode-se dizer que se trata do pilar, ou tronco, do processo de RVCC, já que, todas as atividades sugeridas, no sentido da evidenciação de competências, ancoram na História de Vida do próprio adulto, refletindo o passado e projetando no futuro. Na investigação empírica, pode-se concluir que os PRA refletem, de uma forma articulada e harmoniosa, um conjunto de competências contextualizadas e integradas na narrativa autobiográfica. O Balanço de Competências é um mecanismo de auto e heteroavaliação, que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional de cada ator. É um procedimento dinâmico e progressivo, que permite a análise das características pessoais, valores, interesses, capacidades, e motivações do ator e, conseqüentemente, a identificação e o registo das competências no PRA. O Balanço de Competências materializa-se no PRA que se encontra sujeito a uma permanente (re)construção ao longo do processo de RVCC. O PRA é um projeto de autor e, como tal, reflete a singularidade de cada ator, e apresenta as seguintes características: i) retrata o percurso de aquisição de competências do candidato; ii) reflete os elementos a inserir e que são escolhidos de acordo com os critérios pré-determinados e acordados entre os atores e a equipa técnico-pedagógica; iii) os elementos escolhidos representam, de forma clara, as competências adquiridas; iv) os elementos escolhidos ancoram nas experiências de vida significativas do candidato; v) o ator produz reflexões e estabelece objetivos, desafios e estratégias. No Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, o Referencial de Competências-Chave (RCC) constitui-se como uma matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto. Os CNO na RAM fazem a adequação e a relevância partir do Referencial de Competências-Chave, que é entendido, não como algo fixo e normativo, mas antes, como um quadro de referências ajustáveis a cada pessoa e a cada grupo, nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas, orientando e organizando essas

aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento, de validação e de formação. A estrutura do Referencial de Competências-Chave é suficientemente aberta e flexível que possibilita uma pluralidade de combinações, de competências e de componentes de formação, bem como a diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem de cada ator do processo de RVCC. Preconiza-se uma matriz articulada, em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas, ou parte delas, são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de forma cada vez mais complexa e aprofundada. O desenho do Referencial de Competências-Chave para o nível Básico assenta numa organização em quatro áreas nucleares, consideradas, todas elas, necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo atual: i) a LC; ii) as TIC; iii) a MV; iv) a CE. Por outro lado, o Referencial de Competências-Chave apresenta-se estruturado em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências, como no âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados: B1 (1º Ciclo), B2 (2º Ciclo) e B3 (3º Ciclo). Cada Área de competência (LC, TIC, MV, CE) organiza-se em três níveis, apresentando uma estrutura comum constituída pelos seguintes elementos conceptuais: i) unidades de competência - para cada nível (B1, B2, B3), num total de 16 unidades de Competência (quatro por Área) que, no seu conjunto, definem o Perfil do Nível; ii) critérios de evidências essenciais, definidos em termos de diferentes ações/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada. Nos seis CNO, adotam-se como instrumentos: i) o Referencial de Competências-Chave, ii) a Carta de Qualidade, e iii) o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa e Educativa (SIGO), que se constituem como uma plataforma facilitadora da construção de redes de ofertas, mas também, de monitorização e de regulação do trabalho efectuado nos CNO. Estes instrumentos são muito relevantes para a construção de uma representação positiva da INO, e em particular para todos os atores que beneficiam do processo de RVCC. Na verdade, os CNO são uma porta de entrada para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação escolar e/ou profissional. Em relação às assimetrias que *enformam* a interação entre os Coordenadores, a sua equipa técnico-pedagógica e os adultos que optam pelo processo de RVCC, bem como os sentidos que são atribuídos pelos atores

que concluem o referido processo, pode-se verificar que a prática de um processo de RVCC visa essencialmente dar resposta às necessidades de cada ator, tendo em conta a sua experiência de vida e a existência particular. Esta dimensão tem subjacente um princípio em que o que está em causa é a interpretação do que é vivido por cada ator e os seus condicionalismos, num plano que tem mais a ver com especificidade do que com generalidade. Estes pressupostos implicam que a prática do Coordenador do processo de RVCC tenha implícito um movimento antropológico e heurístico sobre as situações, que tendem a conferir à sua prática um cariz mais diferenciado do que estandardizado. A interpretação do discurso de tal paradigma não se assemelha às práticas, dado que as conclusões de estudos empíricos apontam que as relações entre o Coordenador, a sua equipa técnico-pedagógica e os adultos caracterizam-se muito mais pela assimetria na relação do que pela simetria. No presente estudo, procurou-se compreender as assimetrias nas interações entre os vários atores referidos, as quais são produtoras de desigualdades sociais e também se procurou compreender de que forma o Coordenador usa o poder profissional no processo de RVCC. Tendo em conta os propósitos epistemológicos e a natureza do objeto de estudo considerou-se que as opções metodológicas foram adequadas, nomeadamente o interacionismo simbólico como guia teórico que possibilitou conhecer o significado das interações entre os Coordenadores, a sua equipa e os adultos, tendo em consideração a sua própria interpretação. Considerou-se ainda relevante a seleção do contexto pela facilidade de acesso ao fenómeno, bem como à riqueza dos dados possibilitados. O referido acesso foi possível pela abertura e disponibilidade dos participantes para desvendar a sua realidade. A identificação progressiva de conjuntos de características presentes nas interações sociais entre os Coordenadores e os adultos, reveladoras de um quadro de atuação subjacente aos comportamentos da ação dos Coordenadores no processo de RVCC, possibilitam chegar a dois eixos de análise: a “Modalidades da ação” e o “Estatuto do Coordenador”. Através deste processo, chegou-se a um conjunto de características que identificam tipologias de ação, duas por referência à modalidade de ação: “A prática nunca é a mesma” e “A prática é sempre a mesma” e uma por referência ao estatuto do adulto: “Estatuto singular do Coordenador” com atributos de sentidos opostos entre si. Pela interseção do conjunto de características dos semieixos “A prática nunca é a mesma” e “Estatuto singular do Coordenador”, as

mesmas apontam para características na atuação do Coordenador, que possibilita a edificação de relações, realçando a conjugação destas características geradas no processo de RVCC com as interações dos adultos nos CNO. Também pela interseção das características de poder identificado e descritas, o reconhecimento social do Coordenador e da sua equipa técnico-pedagógica, confere-lhes autonomia para gerir o processo de RVCC e o seu conhecimento é parte essencial do seu reconhecimento profissional, mas a mais-valia do mesmo advém do seu uso para dar resposta à elaboração do PRA. O conhecimento não lhes confere poderes especiais sobre os adultos, antes o seu conhecimento de especialista é transformado em saber-fazer para se adaptar às singularidades de cada ator, nas suas História de Vida. Constata-se uma plasticidade na ação entre os vários atores, dado que estas não estão pré-programadas e, portanto, a ação faz-se fazendo. Pelo cruzamento das características de poder presentes na modalidade de ação, “A prática não é sempre a mesma” e o “Estatuto do Coordenador”, estão implícitos cenários de poder de controlo, hierarquia e assimetria entre o Coordenador (que detém o poder) e o adulto (que é coagido a submeter a este). Neste sentido, a um nível ainda que restrito, não deixa de ser possível que sejam objetivadas desigualdades sociais, nas interações condicionadas pela ação do Coordenador, baseado na desigualdade de posição de cada adulto. A opção por uma determinada tipologia de ação é sempre individual, mas aprofundar o conhecimento sobre as conjunturas e os aspetos próprios que as mesmas admitem pode intervir sobre as situações, ajudando ao agir pessoal. Os resultados deste estudo, pelas suas características técnico-metodológicas, não podem ser extrapolados à generalidade da prática do processo de RVCC. Todavia, os atores selecionados forneceram informações válidas e sérias, decorrentes do seu saber e da sua experiência, projetados nos PRA, dando um contributo para análise do objeto de estudo. As características encontradas identificam tipologias de ação, perante as quais se compreende que os Coordenadores se posicionam em relação às mesmas, usando diferentes formas de poder, implicando a sugestão da continuidade do processo investigativo no sentido de a partir desta problemática encontrar tipologias dos profissionais do processo de RVCC.

Das Orientações da Ação, resultantes da análise das entrevistas, concluiu-se que:

A Ação é justificada por uma orientação Universalista (medida política destinada a todos) vs orientação de Seletividade (medida destinada apenas para alguns).

A Ação é justificada pela Quantidade dos seus efeitos (massificação) vs pela sua Qualidade (singularização).

A *plasticidade da Ação*, entre os vários atores das Equipas Técnico-pedagógicas, está associada ao próprio domínio e ao tipo da Política Educativa/Formativa do Processo de RVCC, sendo que, a ação aposta em “relações de confiança”. Quer dizer que a medida pode ser enquadrada num tipo de política procedimental, de acordo com a qual a concretização da política deve ser feita tendo em conta as circunstâncias nas quais ela se desenrola, mas sempre de acordo com os Referenciais Legislativos Nacionais e as Orientações para a orgânica e funcionamento dos CNO, que estabelecem o quadro geral da ação.

Em terceiro lugar, quanto ao último eixo de análise, ao nível do Sistema de Ação - interventivo/prático – a ação dos atores que não concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória e que optam pelo processo de RVCC, na RAM, apresentam-se as seguintes conclusões, relativas: i) ao perfil dos atores que frequentaram o processo de RVCC; ii) às motivações dos atores para se mobilizarem e se inscreverem para frequentar um processo de RVCC; iii) à passagem/frequência dos atores num sistema de “provas”, através das suas Histórias de Vida no processo de RVCC; iv) às Representações Sociais do processo de RVCC.

O perfil apresentado dos atores do processo de RVCC, nas vinte Histórias de Vida, reporta-se ao género, ao grupo etário, ao estado civil, ao número de descendentes, nível de escolaridade, à nacionalidade, morfologia territorial, à situação face ao trabalho e, por fim, em função da relação com a perceção social. Constata-se que os atores são maioritariamente do género feminino. Deste modo, o mercado de trabalho apela cada vez mais à participação feminina nos vários setores. A sua faixa etária situa-se entre os 25 anos e os 62 anos, salientando-se que a grande incidência posiciona-se, segundo Boutinet (*ibidem*), na fase intermédia da vida adulta e na fase da vida que antecede a entrada na velhice. Quando mais idade tem o ator, mais notória é a motivação e a procura do reconhecimento, validação, certificação de competências, rentabilizando um conjunto de experiências profissionais, sociais e familiares. Este investimento resulta

das exigências e desafios da sociedade. Relativamente ao estado civil, os resultados evidenciam que os atores são na maioria casados e em média com dois descendentes. A estabilidade familiar no envolvimento e no encorajamento para investir no processo de RVCC, bem como a necessidade de adquirir conhecimentos para acompanhar os filhos nas diversas atividades escolares proporcionam a adesão ao processo, uma vez que adquirindo a certificação terão habilitações para procurar uma nova situação profissional, que aumente os recursos económicos e não económicos. No que diz respeito ao nível de escolaridade, os atores, na sua maioria, não concluíram o segundo e terceiro Ciclos do Ensino Básico. Esta situação demonstra que o abandono da escola ocorre antes dos 16 anos, sendo um abandono escolar precoce. Deste modo, justificam-se que os principais objetivos da Política Pública Educativa/Formativa da RAM expressem a indispensabilidade da qualificação académica ao nível do 9º ou 12º ano.

No que concerne a nacionalidade dos participantes, estes são maioritariamente portugueses e uma minoria apresenta nacionalidade estrangeira. Assim, é evidente a preocupação dos atores pertencentes à Sociedade Portuguesa de integrarem no Sistema Educativo Português. De acordo com a origem geográfica, a maioria dos atores reside no meio rural. Todavia, a diferença entre os que habitam o meio rural e os que habitam o meio citadino é mínima. A mobilidade das equipas técnico-pedagógicas e os protocolos e as parcerias entre as várias Instituições ajudam operacionalizar o processo de RVCC, os recursos, as instalações e os espaços para a INO. Em relação à atividade profissional, a maioria dos atores trabalha por conta de outrem, revelando uma preocupação em manter e melhorar o seu desempenho profissional. A maior parte dos atores posicionam-se, no que concerne o estatuto social, na classe média, visto que possuem recursos económicos, que possibilitam a participação no processo de RVCC, bem como receiam o desemprego e, consequentemente, a exclusão social. Castel (*ibidem*) refere que com a exclusão do trabalho, produz-se uma exclusão social mais geral ou “desfiliação” em relação às instâncias sociais mais significativas. Corroborando com o que foi mencionado, Soulet (*ibidem*) defende que a “exclusão” é uma nova expressão da questão social, dado que, na sociedade industrial moderna, a maioria que representa a força do trabalho (o proletariado), são os atores exigidos para a nova sociedade, distintos daqueles que, na sociedade pré – industrializada, já tinham as

funções sociais predestinadas (possuíam terra ou trabalhavam na mesma). Corroborando com Alves (*ibidem*, p.11): “Aceitar que a inserção profissional é indissociável da estabilidade, implica aceitar que o seu estudo não se esgota na obtenção do primeiro emprego. A generalização da flexibilização contratual tem contribuído para que raramente a estabilidade seja um atributo do primeiro emprego (...)”. As *provas* ultrapassadas na perpectivas dos Adultos permitem: i) O desenvolvimento de um processo de modificação da personalidade: “*Nós ficamos com uma visão mais alargada da realidade e da felicidade de se poder viver*” (CNO 2, E1); ii) A maior capacidade de fortalecimento da autoestima e da autoconfiança; “*O processo de RVCC permite uma realização pessoal, bem como também dá a possibilidade de ajudar a minha família*” (CNO 6, E4); iii) O reforço da capacidade de ação e de aprender a aprender; “*Sinto que o processo de RVCC deu-me uma maior capacidade e gosto para aprender a aprender, e assim gostar de continuar na vida escolar*” (CNO 3, E6); iv) Um processo de transformação das formas de experiência e vivências pessoais; “*Sinto-me com mais competências e conhecimentos independentemente da minha condição social (pobreza), deste modo já posso sonhar com novos projetos para a minha vida no futuro*” (CNO 1, E9).

Tendo sido privilegiada uma análise qualitativa, orientada pelas questões de investigação, analisaram-se as Histórias de Vida em três Dimensões, relacionadas com: i) as Motivações; ii) a Individação; iii) as Representações Sociais. Para a analisar as motivações i) dos atores que se mobilizaram e se inscreveram para frequentar um processo de RVCC, criaram-se duas subcategorias norteadoras: “Recompensas Extrínsecas” e “Recompensas Intrínsecas”. As “Recompensas Extrínsecas” representaram o maior peso percentual, assumindo efetivamente um importância significativa nas narrativas biográficas, contrapondo-se às “Recompensas Intrínsecas”, que estiveram num plano inferior. Diversos são os motivos referidos pelos adultos/participantes nos seus PRA para justificar o facto de a sua escolha ter recaído sobre o processo de RVCC. Como já foi mencionado, constatou-se uma maior incidência de adesão dos adultos às motivações externas. Esta escolha pareceu pautar-se por aspetos associados à orientação curricular do PNO, nomeadamente, o carácter inovador, a diversidade temática, a articulação das temáticas com o quotidiano, a

estrutura do Referencial de Competências, a cientificidade e a atualidade do próprio PNO. O prestígio, sobretudo na percepção do valor do seu funcionamento, de frequentar um CNO é outra motivação, que se traduz em termos de notoriedade e de credibilidade da equipa técnico-pedagógica do processo de RVCC dos diversos CNO, da RAM. Deste modo, a natureza das “Motivações” situa-se em quatro planos: i) a necessidade da obtenção de um Diploma ou Certificado de Habilitações; ii) a necessidade de autoestima, de satisfação e de realização pessoal e satisfação própria; iii) o acesso aos bens culturais (anseio pelo conhecimento/cultura geral); iv) a necessidade de uma Certificação Escolar para efeitos de ascensão ou progressão na Carreira Profissional ou concorrência ao mercado de trabalho. Os primeiros e os quartos planos são os mais evocados e significativos pelos adultos/participantes, uma vez que estes fatores extrínsecos justificam-se pela necessidade de integração ou progressão profissional. As motivações intrínsecas justificam-se pela necessidade de realização pessoal. Apesar das motivações extrínsecas sobressaírem em termos percentuais relativamente às motivações intrínsecas, reconhece-se, segundo Mowday (1982), a importância quer dos resultados “intrínsecos”, quer dos resultados “extrínsecos”, isto é, não se sobrevalorizam à partida qualquer destes resultados, pois as metas ou os resultados a atingir são estipulados pelo sujeito, bem como o valor que este lhes atribui.

Na dimensão da Individuação, ii) os atores integraram a sua passagem/frequência num sistema de “provas”, que é explicitado nas suas Histórias de Vida no processo de RVCC. Estas provas estruturaram-se numa tipologia de oito dimensões: i) Natureza Individual e Familiar (Física e Psicológica); ii) Natureza Escolar; iii) Natureza Profissional; iv) Natureza de Mobilidade; v) Natureza de rede de laços de família e amizade de amigos; vi) Natureza Histórica/Coletiva; vii) Natureza Religiosa; viii) Natureza Cultural. Relativamente à Dimensão de “Natureza Individual e Familiar”, os adultos descreveram nas suas biografias: os seus traços de identidade pessoal, individual e familiar. Na segunda Dimensão, relacionada com a Natureza Escolar, os atores enunciaram três subcategorias para justificar o não prosseguimento dos estudos, sendo o abandono escolar o motivo mais referido pelos atores, estando em segundo lugar a pobreza e a exclusão social, e posicionando-se seguidamente a entrada precoce no mercado de trabalho e, em último lugar, as famílias numerosas. Associando

a dimensão de *Natureza Profissional*, apontando-se como subcategorias nas *Histórias de Vida* as seguintes: i) a precariedade; ii) a clandestinidade; iii) a perigosidade; iv) a penosidade; v) a Formação Complementar Profissional, à dimensão da *Mobilidade*, assinalando-se esta a três níveis: i) internacional; ii) nacional; iii) regional, conclui-se que a maioria dos atores procurou a Formação Complementar Profissional ou a Formação Contínua por exigência do mercado de trabalho, quer para manter a sua profissão, quer para progredir na sua carreira. De acordo com Diogo (2007) o trabalho está intimamente ligado com a mudança social, pois a forma como os atores se relacionam com este é um dos aspetos mais marcantes desse processo. A posição social tem vindo a mudar e afeta dessa forma a identidade social dos indivíduos. Ainda corroborando com Diogo (*ibidem*) o trabalho precário é simultaneamente um emprego e um trabalho com características que o tornam indesejável para a sociedade em geral. “A precariedade pode ser definida como uma *trajectória de emprego em carrossel*, marcado por mudanças sucessivas entre empregos sem estabilidade, penosos, perigosos e (eventualmente) desemprego, mesmo que na trajetória de emprego de alguns indivíduos existam empregos que envolvam outras condições laborais ou estabilidade do vínculo contratual” (Diogo, *ibidem*, pp. 39,40). Segundo Alves (*ibidem*, p. 11): “As modalidades de mobilização da mão-de-obra assentes na precarização da relação salarial tiveram repercussões no modo de regulação do mercado de trabalho, conduzindo: a uma crescente individualização dos contratos de trabalho, ao aumento da vulnerabilidade económica dos indivíduos, a uma forte segmentação do mercado de trabalho (...)”. Em relação à mobilidade, sobretudo ao nível internacional, constatou-se que a emigração foi um fator determinante na vida dos vários atores, uma vez que procuraram novos mercados de trabalho. No que diz respeito ao nível regional, constatou-se que este nível se situou em segundo lugar e que a mobilidade regional se justifica pela procura da formação complementar para se manterem no mercado de trabalho. Na dimensão Rede de Laços de Família e amigos -Amigos/Sociabilidades, foram consideradas como subcategorias as seguintes: i) a Confiança Perspetiva Racional; ii) a Confiança Perspetiva Social. A primeira subcategoria mencionada foi aquele que os atores escolheram preferencialmente, uma vez que a confiança é a base de rede de laços sociais. A Confiança perspetiva Social esteve, em menor valor percentual, dado que as

preocupações dos atores estão mais relacionadas com as convenções racionais da sociedade. Na dimensão *Natureza* Histórica/Coletiva, os atores deram maior importância às perspetivas Históricas Presentes. Todavia, as perspetivas Históricas Passadas, referidas pelos adultos, foram igualmente importantes, sendo que aproximaram-se do mesmo valor percentual apurado nas perspetivas Históricas Presentes. Esta preferência pelas perspetivas Históricas Presentes justifica-se pela faixa etária mais jovem dos atores que se confrontam, no momento atual, com cenários de escassez de trabalho e de condições económicas básicas para sobreviver. As perspetivas Históricas Passadas são referidas pelos adultos com uma faixa etária mais avançada como recordações de memórias históricas ligadas às suas experiências pessoais. Na dimensão *Natureza Religiosa*, os atores argumentam que as suas ações se movem pela lógica da “Fé”, relatando que nas situações desconfortáveis na vida é a “Fé” que os ajuda a superar tais dificuldades. Os outros participantes evidenciaram a sua dimensão religiosa, referindo a sua preocupação com o cumprimento dos Sacramentos Católicos. Corroborando com Santo (2002): “A oração contribui para a reintegração do todo corpo-mente. Pode ser uma terapia psicossomática com *efeito placebo*. Pode equivaler a uma psicoterapia rudimentar para corrigir, evitar, transferir ou sublimar perturbações psíquicas. Se não fizer maravilhas, promove pelo menos “pensamentos positivos” que já são um contributo para a saúde ou, até, para a aceitação da doença incurável. Em todos os casos, a oração produz tranquilidade, paz de espírito, e é um bom remédio (“não invasor”) contra o stresse) (Santo, *ibidem*, p. 186). Na dimensão *Natureza Cultural*, todos os participantes, nos seus momentos de Lazer e Cultura, investiram o seu tempo em leituras referentes aos géneros literários narrativo e poético. Essas leituras foram efetuadas por determinação e iniciativas pessoais. As *provas*, segundo Martuccelli (*ibidem*), tendo em conta a análise das Histórias de Vida dos vinte atores participantes, constituíram como um *operador analítico central*, que permitiu ligar os processos estruturais e os lugares sociais com os itinerários pessoais dos atores e são o resultado de uma série de determinantes estruturais e institucionais que se espelham de forma diferente, segundo as trajetórias e os lugares sociais dos atores.

Na dimensão das Representações Sociais iii), os atores referem, nas suas *Histórias de Vida*, que se preocupam com os seus Projetos Futuros. No entanto, o seu

motivo apresentado prende-se mais pelos desafios sociais com que se confrontam do que com as aspirações pessoais de autorrealização e autoestima.

No processo de RVCC, o Estado responsabiliza-se por programar a ação no seu produto final. Os procedimentos para o desenvolvimento da ação em todo o processo são da responsabilidade de todos os intervenientes dos CNO. Todo o processo desenvolve-se na base de uma confiança entre os vários atores sociais (Coordenadores, equipa técnico-pedagógica e os adultos). A conceção, a organização e a aplicação das Políticas Sociais em Portugal, confrontam-se com vários dilemas que produzem, por vezes, efeitos de sentido e de ação contraditórios. Assim, ao mesmo tempo que se analisou, no presente estudo, o processo de RVCC, pretendeu-se igualmente perceber as circunstâncias em que ele se impôs, as forças e os interesses sociais e políticos, entre os quais ele se desenvolveu nos CNO e os sentidos da ação dos atores que frequentaram o referido processo. A análise destes modos de enraizamento constituiu o objetivo central, dessacralizando o momento da conceção das Políticas, reforçado pela legitimidade e pela capacidade coerciva dos aparelhos de Estado. A *plasticidade* da ação está associada ao próprio domínio e ao tipo da Política Educativa/Formativa considerada, mas também às configurações sociopolíticas, nas quais o processo de RVCC foi concebido. Importa registar que o processo de RVCC conseguiu ativar todos os níveis de iniciativa que se propunha, mobilizando um grande número de Parceiros Públicos e Privados em Portugal e em particular na RAM, originando a uma produção de um grande número de instrumentos para a ação. Se, por um lado, são reconhecidos efeitos positivos sobre as parcerias e o relacionamento entre os diferentes parceiros implicados, por outro lado, a conclusão é que os impactos assinalados, diferentes nos estudos de caso realizados, ficam muito aquém da dimensão dos problemas existentes nos territórios observados, verificando-se, apenas, a uma pequena escala. Pode-se pensar que esta insuficiência só poderá decorrer do processo de RVCC, na medida que ele se revelar, de facto, um programa de orientação procedimental, quer dizer, na medida em que ele tenda a privilegiar os meios em relação às suas finalidades. No entanto, também pode-se pensar que se a base da conceção de um programa procedimental é o seu enleamento no instrumental, o Estado, que continua a ter responsabilidades na programação das finalidades da ação. O poder de regulação das prioridades é uma prerrogativa do Estado

e, no caso em discussão, uma prerrogativa que tem a ver com a sua responsabilidade ética. Na perspetiva de uma intervenção, não só é eficiente, mas também eficaz que o Estado, mesmo quando subordina, por interesse estratégico ou incapacidade de fazer de outra forma a sua atuação, é de uma lógica procedimental. No entanto, mesmo esta situação de incerteza quanto ao desfecho da ação entre os vários atores vem confirmar a fecundidade do processo de RVCC, dado que cada adulto tem uma História de Vida, única e pessoal, o que condiciona o desfecho programado da ação entre o Coordenador e a sua equipa e os atores do processo de RVCC, assim, se vão constituindo vários fluxos da ação e interdependências entre os vários atores. A sustentabilidade a médio ou longo prazo de uma ação oscila entre o poder central e o local e em torno da qual se produzem algumas tensões: a tensão técnico-científica, a tensão política e a tensão teleológica que se fundem no modo como o Estado é capaz de exercer as suas funções. A procedimentalização poderá ser ainda percebida através dos seguintes pilares de orientações: i) um enquadramento legislativo que origina em geral a ação e através da definição das grandes finalidades a serem prosseguidas, dos atores suscetíveis de serem envolvidos, dos eixos estruturantes das ações a conduzir e da forma de mobilizar os recursos necessários; ii) um nível procedimental que enquadra um processo do qual não se conhecem bem, nem as modalidades precisas, nas quais ele vai decorrer, nem a forma como os atores designados nele vão investir, nem os meios necessários ou adequados para o concretizar, nem a dimensão pedagógica que tomará o produto final - PRA; iii) uma regulamentação procedimental abre um campo de experimentação social, controlada pelas condições mínimas em que ela enuncia e é, em princípio, acompanhada por um sistema de monitorização, que contabiliza os seus efeitos e regula toda a ação dos atores; iv) no sentido de poder adequar o melhor possível as suas finalidades às idiossincrasias das populações-alvo, uma regulamentação procedimental que tende a deslocalizar, a descentralizar ou a desconcentrar a esfera de responsabilidade da ação. Os níveis e as modalidades de responsabilidade deixadas ao poder central são significativos para a compreensão dos processos analisados. Verifica-se uma flexibilização dos programas de ação do processo de RVCC e das equipas técnico-pedagógicas em função de interesses ou situações particulares poderá, em alternativa, ser conseguida através da focalização dos programas de intervenção em populações-

alvo específicas; v) o tipo de ação, não só transfere competências da ação para dispositivos políticos ou administrativos no plano local, mas responsabiliza igualmente atores institucionais ou profissionais, investidos de responsabilidades específicas, e que são chamados a mobilizar as suas competências para investir na ação, tendo sempre presente as motivações dos adultos candidatos ao processo de RVCC, quer de natureza intrínseca, quer de natureza extrínseca, bem como as suas representações sociais e pessoais face aos seus projetos futuros arquitetados após a conclusão do processo de RVCC.

A ação exige investimento e, na medida em que ela não é condicionada pela aplicação de *receitas*, por parte dos Coordenadores e das equipas do processo de RVCC, é suscetível de abrir para uma prática inovadora, no plano metodológico, a diferentes níveis (metodologias de diagnóstico, de intervenção, de encaminhamento e de certificação de competências) e mobilização de recursos diversificados científicos, pedagógicos e didáticos. Esta dinâmica de ação exige um relacionamento entre os níveis de intervenção diferentes. Assim, pode-se distinguir duas fases no decorrer da ação: i) uma fase de inovação, onde a necessidade de encontrar soluções para questões equacionadas nas diversas Histórias de Vida, sob um ângulo diferente e a liberdade de composição deixada aos intervenientes abre para uma situação de efervescência metodológica; ii) uma fase de consolidação das respostas antes encontradas e de desenvolvimento do processo de certificação de competências dos atores sociais do processo de RVCC. Uma dada situação de experimentação social, verifica-se na ação, abre-se para uma dimensão pedagógica, na qual todos os parceiros são colocados numa situação de aprendizagem comum e em que todos têm a aprender e todos partilham saberes que se foram adquirindo ao longo da vida.

A natureza do processo pedagógico do processo de RVCC não elimina as diferenças de estatuto entre os vários parceiros, talvez que a não consideração destas diferenças seja uma das maiores dificuldades para conseguir uma boa compreensão e sistematização, em benefício dos processos e dos resultados da ação. À medida que a ação se desenvolve entre os vários atores, ela cria progressivamente instrumentos que têm tendência a ser oferecidos, em seguida, como fórmulas já testadas e prontas para

serem utilizadas. A confiança dos adultos na rede de laços sociais entre os vários atores do processo de RVCC e o grupo, que estão integrados, dá origem a um carácter dinâmico da ação. Segundo Giddens, “Na Sociedade Moderna a confiança existe no contexto do reconhecimento geral de que a actividade humana é criada socialmente e não por acção natural das coisas ou intervenção divina do alcance transformador da acção humana decorrente do carácter dinâmico das instituições sociais modernas (Giddens, 2005, p.24).” A questão da confiança constitui-se do cruzamento dos conhecimentos produzidos da análise social e da observação dos “laços”, marcados pelas atribuições individuais balizadas num contexto de espaço e de temporalidade, em que “as relações de confiança, quaisquer que sejam os quadros sócio-históricos, no seio das quais sejam consideradas, ajudam a estruturar as posições dos actores, dando conta do sentido ou dinâmica das suas interacções” (Balsa, 2006). Definida por Williamson, a confiança é um determinado nível de probabilidade subjetiva, estimada por um agente de que outro agente, ou grupo, empreenderá uma ação específica (Balsa, *ibidem*). Confiar significa entregar-se a um outro, sem consideração do risco, algo que é nosso. É um pré-requisito primário para se agir socialmente e se encetarem ações claramente orientadas a outrem, admitindo sempre alguma incerteza (Soulet, 2006). A confiança, enquanto processo instrumentado, compreende mecanismos (referenciais técnicos e jurídicos) que apoiam os contratos, que se agregam em vias edificadas, para delinear e enquadrar as relações de confiança. Também a mediação “socioinstitucional” está presente nos registos da confiança, fundada em valores e apoiada por dispositivos informais, como as expectativas de papéis a determinados níveis, como o estabelecimento de “redes” como meio importante de fundamentar relações de confiança (Balsa, *ibidem*). O plano da mediação permite uma adequação entre os registos da confiança disponíveis e as situações em que as relações se materializam. Neste sentido, o plano da mediação “pode ser investido por dispositivos e actores especializados na configuração da forma e do modo das relações sociais que elas tentam tornar conformes aos seus sistemas normativos de referência” (Balsa, *ibidem*, p. 20). Soulet (2006) sublinha a importância de interlocutores simbólicos ou “dispositivos de conversão”, podendo ser pessoas ou estruturas que ajudam a pensar a situação inquietante, avaliando-a e ajudando a encontrar explicações, bem como a identificar consequências, constituindo-se em

reservas de meios práticos ou simbólicos em que o actuante pode “beber” (Soulet, *ibidem*).

Em síntese, no presente estudo, apresentou-se a ideologia do processo RVCC e a ação de todos os atores envolvidos no mesmo, bem como uma referência aos diferentes conceitos de Educação⁴⁹. O processo de RVCC faz parte de um programa de uma Política Social concebida, no essencial, para organizar e dinamizar diferentes ações e níveis de iniciativa Educativa/Formativa, que visam o desenvolvimento das populações adultas em Portugal e na RAM. Através dele, pretende-se colmatar os níveis de escassez de Escolaridade Básica Obrigatória, a pobreza e a exclusão social, possibilitando o acesso dos adultos ao mercado de trabalho. A adesão dos atores ao processo de RVCC está dependente das lógicas de ação entre os Coordenadores, a equipa e os participantes no processo. A lógica da dinâmica de ação determina a organização, o funcionamento e os resultados do processo de RVCC. A teoria e a prática, numa relação dialética,

⁴⁹ **Glossário:**

Educação de Adultos- Subsistema de um Projeto global de Educação Permanente. Na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, assiste-se ao emergir de uma nova visão sobre a Educação de Adultos e de um apelo à mudança. É referido que a Educação de Adultos é mais do que um direito, é uma chave para o século XXI, uma vez que se entende que a mesma *designa um conjunto de processos de aprendizagens formais e outros, através dos quais os adultos, integrados na sociedade, desenvolvem as suas atitudes, engrandecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais e as reorientam em função das suas necessidades e das da sociedade*.

Educação de Segunda Oportunidade- Educação escolar compensatória para Adultos. Segundo Lima (1988) representa os “Programas de estudos que oferecem aos Adultos a possibilidade de atingir o nível educativo ao qual se chega normalmente durante o ciclo ordinário de escolaridade, podendo abranger desde o nível da alfabetização a estudos superiores ou à formação profissional”(Lima, *ibidem*, p.242).

Educação Extraescolar-Educação não formal.

Educação Formal – Educação que se processa no Sistema Escolar e que conduz à obtenção de um título escolar, académico.

Educação Informal – Educação resultante do exercício das diversas práticas sociais do indivíduo, mesmo que não exista uma intencionalidade educativa.

Educação Não Formal - Educação intencional dinamizada por instituições ou outros meios com reconhecida função educativa, que podendo estar integrados no Sistema Educativo não representam formas escolares convencionais. A certificação, quando é atribuída, não se rege por processos escolares.

Educação Permanente – Processo global e permanente de aprendizagem que está presente em todas as idades e na multiplicidade de situações e circunstâncias vividas pelo homem.

Educação Recorrente – Alternância de períodos de estudo organizado segundo períodos dedicados a outras atividades, nomeadamente as profissionais.

Educação Unidades Capitalizáveis - Desmembramento em unidades de uma estrutura curricular que é percorrida a um ritmo próprio. Cada unidade capitalizável é uma entidade de formação curta com objetivos próprios que estão definidos em termos de capacidades e comportamentos e não simplesmente, em termos de aquisição de uma série de conteúdos de uma só vez no Plano de Estudos.

deverão ter em consideração os projetos de cada ator de modo a que os mesmos encontrem respostas para as suas aspirações pessoais, profissionais e sociais. Atendendo que deva haver prudência interpretativa na extrapolação dos resultados do estudo, visto que destes resultados não se poderá tirar conclusões generalizadas para todos os atores que frequentam o processo de RVCC, uma vez que a representatividade da amostra foi limitada, parece possível sugerir que, no âmbito da continuação do presente estudo, os projetos de vida arquitetados pelos atores, que frequentaram o processo de RVCC, se concretizaram e corresponderam às expectativas dos atores, ou seja, analisar a interseção entre as motivações iniciais (intrínsecas e extrínsecas) e as representações sociais do processo de RVCC.

O presente estudo permite concluir a mais-valia social, económica/profissional e pessoal dos atores que optaram pela frequência nos Centros Novas Oportunidades e que obtiveram a respetiva Certificação Escolar ou Profissional pretendida.

As recomendações que se podem deixar a partir do presente estudo são que, por um lado, o apelo para que as Políticas Públicas Educativas/Formativas possibilitem a continuidade da Educação e Formação de Adultos, e por outro lado, a perceção por parte dos portugueses da urgência de obtenção de qualificações, geradoras de uma procura crescente, que encorpa ao ponto de se poder falar no momento atual de um verdadeiro movimento social em curso no nosso país e em particular na Região Autónoma da Madeira. Apostar no capital humano, tornando, deste modo, a garantia do direito à educação e à qualificação para o desafio essencial da *educação ao longo da vida*, tornando as Pessoas mais Felizes no seu regresso à “Escola Hospitaleira”.

A aceleração do ritmo do processo de RVCC e o crescimento das oportunidades de rutura social ou, mais simplesmente, a nossa maior sensibilidade a estas discontinuidades e, aos custos sociais, justificam que lhe consagremos atenção. Estas orientações põem em causa, os quadros habituais das relações de confiança, interpelam os atores e apelam para a construção de novas relações de confiança entre o Sistema Educativo e a Educação e Formação de Adultos.

No campo das futuras investigações científicas: Dado o impacto positivo que o processo de RVCC refletiu na vida das pessoas, seria pertinente estudar e aprofundar o Programa Novas Oportunidades e particularmente a projeção que o processo de RVCC teve ao nível individual, profissional e social no que concerne aos seus Projetos de Vida Futuros.

No Campo da Ação - Ao Nível do Sistema Educativo: Apostar na Educação e Formação dos Adultos e proporcionar a possibilidade de reconhecimento das competências dos Adultos, dando visibilidade às que se encontram “escondidas”, resultantes das *aprendizagens ao longo da vida*. Citando Teixeira, (ex-atora do processo de RVCC:

A vida (...) eu não sei o que é isso.

Eu sou o que a vida me fez.

Vou contando estas histórias.

Que só com as Novas Oportunidades tive a minha voz e a minha vez.

É certo que não existe ainda um conceito de Educação/Formação de Adultos suficientemente estabilizado nem uma teoria consolidada na totalidade. Porém, os estudos científicos que, nas últimas décadas, têm vindo a ser desenvolvidos, indicam que estamos perante um campo temático que não tem parado de adquirir consistência teórica e que é fundamental a continuação do desenvolvimento e produção científica na extensão da Educação e Formação de Adultos.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1991), Dicionário de Língua Portuguesa, Porto, Porto Editora.
- AAVV (2007). *MAPA: Os percursos do projecto*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- ABOULKHANOVA, K. A. (2007a). La vie et l'oeuvre de Sergueï Leonidovitch Rubinstein. In P. Rabardel. *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 23-40). Paris: Octarès.
- ABOULKHANOVA, K. A. (2007b). Le sujet de l'activité ou la théorie de l'activité selon S. L. Rubinstein. In P. Rabardel. *Rubinstein aujourd'hui. Noveles figures de l'activité humaine* (pp. 83-128). Paris: Octarès.
- ABREU, M. V. (1978). Alfred Binet, precursor do behaviorismo subjectivo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7, 1-52.
- ABREU, M. V. (1980). Desenvolvimento da Personalidade e Motivação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 7, 263-279.
- ABREU, M. V. (1982). Motivos e Organizações Cognitivas na Construção da Personalidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 331-342.
- ABREU, M. V. (1990). Construção da Psicologia como Ciência e Dessubjectivação dos Processos Psicológicos. *Psychologica*, 3, 15-18.
- AAA
- ABREU, M.V. (1976). O Efeito Pigmalião. Ano X.
- ABREU, Zina (2000). *O Ensino Recorrente na Região Autónoma da Madeira. Um estudo exploratório sobre o 3º Ciclo do Ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Braga: IEP/Universidade do Minho.
- ABRUNHOSA, M.A. LEITÃO, M. (1980). Introdução à Psicologia. Edições ASA
- ADAM, S. (2006). The Recognition of Prior Learning in the Context of European Trends in Higher Education and Lifelong Learning. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities* (pp. 37-53). Tartu: Tartu University Press.
- ADJAS, S. (2006). *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*. Paris: Demos
- ADORNO, T. W. & Horkheimer, M. (1995). *Dialéctica do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ADORNO, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2002). Supervisão na prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. (1996). Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALBUQUERQUE, I. (2006). *O Florescimento dos Professores. Projectos pessoais, bem-estar 396 subjectivo e satisfação com a vida*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- ALCOFORADO, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

- ALCOFORADO, L. (2001). O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, nº1, 67-83.
- ALCOFORADO, L. (2003). Formação, qualificação e trabalho: tópicos para um projecto profissional de vida. *Formar*, Nº especial, Dezembro 2003, 3-12.
- ALCOFORADO, L. (2004). A Educação de Adultos como Contributo para uma Vida com mais Direitos e Oportunidades. In Conselho Nacional de Educação. *Educação e Direitos Humanos* (pp. 341-348). Lisboa: CNE.
- ALCOFORADO, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: Limites e Desafios para a Construção de um Modelo Português de Educação e Formação de Adultos*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento, não publicada)
- ALEXANDRE, M. (2004). Representação social: uma genealogia do conceito – Comum – Rio de Janeiro; vol.10 – nº23 pp.122-138.
- ALMEIDA, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo*, 2, 51-58.
- ALMEIDA, L. M. P. (2003). *Eu, os outros e as Competências*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- ALMEIDA, L. S. e Freire, T. (2003). Metodologia da investigação em psicologia e educação, Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, L.S. (1992). Inteligência e Aprendizagem -dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia-Teoria e Pesquisa*, v.8, 3, pp.277-292.
- ALONSO, Luísa, IMAGINÁRIO, Luís & MAGALHÃES, Justino (com a colaboração de Guilhermina BARROS, José Manuel CASTRO, António OSÓRIO e Fátima SEQUEIRA) (2000). Educação e Formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho. I e II Volumes. Lisboa. ANEFA.
- ALTER, N. (1998). Quelques principes de l'analyse sociologique de l'innovation. *Education Permanente*, 134, 21-34.
- ALVAREZ, Margarida (2006). *O adulto aprendiz do contexto formativo EFA: auto conceito de competência cognitiva e auto aprendizagem – Um estudo exploratório*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- ALVES, N. (1993). Os jovens e o mundo do trabalho: desemprego e inserção profissional. In AA.VV., *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*. Actas do II Congresso de Sociologia, Vol. I Lisboa: Fragmentos, pp. 647-656.
- ALVES, N. (1996). Formação em Alternância: limites e potencialidades. In A. Estrela e R. Canário (orgs), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, Vol. II. Lisboa: AFIRSE: Portuguesa/FPCE-UL, pp. 9-19.
- ALVES, N. (1998). «Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias». In M. V. Cabral e J. M. Pais (org.). Os jovens portugueses hoje. Oeiras: Celta/SEJ. Alves, N. (2001 a). Trajectórias académicas e de inserção profissional dos licenciados 1994-1998. Lisboa: Gabinete de Apoio ao Estudante/Reitoria da Universidade de Lisboa.
- ALVES, N., Almeida, A. J.; Fontoura, M. & Alves, P. (2001b). *Educação e Formação: Análise Comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: OEFP.

ALVES, Natália (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Percepções dos Actores Envolvidos nos Cursos EFA 2002*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação (Documento Policopiado).

ALVES, N. (2006). Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: Projectos, estratégia e representações, col. “Sisifo”, Educa.

ALVES, N. (2008). Juventudes e Inserção Profissional, col. “Sisifo”, Educa.

ANTIKAINE, A., HOUTSONEM, J., KAUPPILA, J., HUOTELIN, H., (1996). *Living in a Learning Society*, col. “Knowledge, Identity and School Life Stories, Falmer Press. ARDOINO, M., BERGER, G., 1998, D’une Evaluation en Miettes à une Evaluation en Actes, Matrice Andsha.

AMADO, J. (1991). A indisciplina na Escola. Professor. Janeiro. N.º 13. III Série.

AMADO, J. (2001). Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Edições Asa

AMARAL, A. F.; MARGATO, Carlos (2008). A Rede de Cuidados Continuados Integrados in: Sinais Vitais, nº 79 (pp.5-10).

AMARO, Roque (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In *A administração da educação. Os caminhos da descentralização* (pp.15-24). Lisboa: Edições Colibri.

AMBRÓSIO, Teresa (1998). O Novo Paradigma Educativo na Sociedade Pós-Industrial, Texto policopiado, comunicação apresentada no Forum de Debate sobre Educação e Formação no Contexto Europeu, Associação Industrial Portuguesa, Lisboa..

AMORIM, José (2004). *A metamorfose das Borboletas. Estudo longitudinal do impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Porto: FPCE/Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).

Anact. (1999). *Développement des compétences, la position des partenaires sociaux*. Lyon: Anact.

ANEFA (2000). Aprender com Autonomia. Lisboa. ANEFA.

ANEFA (2000). Cursos de Educação e Formação de Adultos - Orientações para a Acção. Lisboa. ANEFA.

ANEFA (2000). Materiais de Balanço de Competências para os Cursos EFA. Lisboa. ANEFA. [Documentação escrita e audiovisual]

ANEFA (2001). Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante. Lisboa. ANEFA.

ANEFA (2001). *Colectânea de Legislação*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.

ANEFA (2002). Centres de Reconnaissance, validation et Certification des Compétences – Guide Structurant. Lisboa. ANEFA.

ANEFA (2002). Centres for Recognising, Validating and Certifying Competences - Guidebook. Lisboa. ANEFA.

ANEFA (2002). *Colectânea de Legislação. Actualização*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.

ANEFA (2002). Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade. Lisboa. ANEFA.

ANEFA, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2002).

- ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: UM.
- APPLE, M. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In M. W. Apple & A. Nóvoa. *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (21-46). Porto: Porto Editora.
- ARDOINO, J. (1989). Pour une éducation permanente critique. *Education Permanente*, 98, 127-132.
- ARENDS, R.I. (1993). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- ARGYRIS, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*. São Francisco: Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for Action*. São Francisco: Jossey-Bass.
- ARON, R. (1994) – As etapas do pensamento sociológico. (3ª ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Assembleia da República (1976). *Programa do I Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1978a). *Programa do II Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1978b). *Programa do III Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1978c). *Programa do IV Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1979). *Programa do V Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1980). *Programa do VI Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1981). *Programa do VII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1982). *Programa do VIII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1983). *Programa do IX Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1986). *Programa do X Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1987). *Programa do XI Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1992). *Programa do XII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (1996). *Programa do XIII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (2000). *Programa do XIV Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (2002). *Programa do XV Governo Constitucional*. Lisboa : Assembleia da República.
- Assembleia da República (2006). *Programa do XVI Governo Constitucional*. Lisboa : Assembleia da República.

- Assembleia da República (2010). *Programa do XVII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- Assembleia da República (2011). *Programa do XVIII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.
- ASSMANN, H. (1998). *Reencontrar a educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ASSOUN, P. L. (1989). *A Escola de Frankfurt*. Lisboa: Dom Quixote.
- ASTIER, P. (2004). La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité. *Education Permanente*, 158, 25-37.
- ASTIER, Ph. (2004a). La Communication des Savoirs d'Action. In J. M. Barbier. & O. Galatanu. *Les Savoirs d'Action: Une mise en mot des competences?* (pp. 245-262). Paris: L'Harmattan.
- ASTIER, Ph. (2004b). Perspectives en Formation des Adultes. In J. M. Barbier. & O. Galatanu. *Les Savoirs d'Action: Une mise en mot des competences?* (pp. 275-296). Paris: L'Harmattan.
- ATKINSON, J. W. (1978). The Mainspring of Achievement-oriented Activity. In J. Atkinson & J. Raynor (Eds.), *Personality, Motivation and Achievement*. (pp.11-39). New York: John Wiley & Sons.
- AUBRET, J. & Gibert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris: PUF.
- AUBRET, J. (1991). Rédiger un "Portefeuille de Compétences": se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20(1), 89-97.
- AUBRET, J. (1997). Les outils d'évaluation des competences personnelles et professionnelles. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 187-200). Paris: L'Harmattan.
- AUBRET, Jacques (2002). L'évaluation et la valeur de formatrice de l'expérience. *Pratiques de Formation*, 41-42, pp.69-78.
- AUBRET, Jacques; MEYER, Nicole (1994). La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur, les enjeux. *Pratiques de formation/Analyses. Collection « Thématiques »*. Paris: Université de Paris VIII.
- AUBRET, Jacques; GILBERT, Patrick. (2003). *L'évaluation des compétences*. Mardaga Editeur: Sprimont (Belgica).
- AUBRET, Jacques; GILBERT, Patrick. e PIGEYRE, Frédérique (1993). *Savoir et pouvoir*.
- AUBRET, J. (2001). A orientação educativa. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 459-474). Lisboa: Instituto Piaget.
- AUTHIER, M. & Lévy, P. (1998). *As árvores do conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ÁVILA, Patrícia (2004). *Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003. Relatório Nacional de Avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação.
- ÁVILA, Patrícia (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE (Dissertação de Doutoramento).
- AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: ASA.
- BACHELARD, Gaston (1968). *Essai sur la connaissance approchée*. Paris: Vrin.
- BACHELARD, Gaston (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.

- BAJOIT, G., (2006), Tudo Muda Proposta Teórica e Análise da Mudança Sociocultural nas Sociedades Ocidentais Contemporâneas, CEOS, Lisboa.
- BAKHTIN, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press.
- BALSA, Casimiro, SIMÕES, José Alberto, CARMO, Renato do e CAMPOS, Ricardo, (2001), O Perfil dos Estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação, Edições Colibri e CEOS – Investigações Sociológicas, Lisboa, 2001.
- BALSA, Casimiro, FARINHA, Tiago, URBANO, Cláudia e FRANCISCO, André, (2003), Inquérito Nacional 2001 ao consumo de substâncias psicoactivas na população portuguesa, Coleção Universidades, Edição IDT (Instituto da Droga e da Toxicodependência), Lisboa, 2003, 361 páginas.
- BALSA, C., (2006), Confiança e Laço Social, Edições Colibri.
- BALSA, C., (Org. de), 2006, Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social Uma abordagem Transnacional, CEOS, Lisboa.
- BALTES, P. B. (1997). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Development Psychology*, 23, 611-626.
- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- BANDURA, A. (1981). Self-referent thought- A developmental analysis of self-efficacy. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social Cognitive Development – Frontiers and possible futures* (pp.200-239). New York: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy; the exercise of control*. New York: Cambridge University Press.
- BARABANCHTCHIKOV, V. A. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In P. Rabardel. *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 41-82). Paris: Octarès.
- BARATA, O. S. (2004, p.37). Introdução às Ciências Sociais. (vol. 1). Viseu: Bertrand.
- BARBIER, J.M. (1985). A avaliação em formação. Porto: Edições Afrontamento.
- BARBIER, J. M. & al. (1991). Tendances d'évolution de la formation des adultes. *Révue Française de Pédagogie*, N° 97, 75-108.
- BARBIER, J., (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*, Porto Editora. (ed. Fr. 1991).
- BARBIER, J. M. (1996). Introduction. In J. M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-18). Paris: PUF.
- BARBIER, J. M. & Galatanu, O. (2000). Savoirs, capacités, compétences. Des concepts d'analyse ou des concepts pour l'action? *VEI Enjeux*, N° 123, 10-27.
- BARBIER, J.M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In Barbier, J-M e Galatanu, O. (Dir.) *Signification, sens, formation* (pp.61-86). Paris : PUF.
- BARBIER, J. M. & Galatanu, O. (2004). Savoirs, Capacités, Compétences, Organisations des Champs Conceptuels. In J-M. Barbier. & O. Galatanu. *Les Savoirs d'Action: Une mise en mot des competences?* (pp. 31-78). Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J. M. & Durand, M. (2006). *Sujets, Activités, Environnements. Approches transverses*. Paris: PUF.
- .

- BARBIERI, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp.43-75.
- BARDIN, L., (1997), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNETT, R. (2002). Learning to work and work to learning. In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards. *Supporting lifelong learning*, Volume 2 (pp. 7-20). Londres: Routledge Falmer.
- BARROS, A. M. (1989). Expectativas de Controlo interno-externo – revisão da literatura e análise dos resultados. *Psychologia*, 7, 261-264.
- BARROS, J. H., BARROS, A. M. & NETO, F. (1988). Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.
- BARROS, J. H., BARROS, A. M. & NETO, F. (1993). *Psicologia do Controlo Pessoal – Aplicações Educacionais, Clínicas e Sociais*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- BARROS, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal*. Chiado Editora.
- BARROS, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos*. Chiado Editora.
- BARROSO, J. & Afonso, N. (org.) (2011). *Políticas educativas; mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- BARROSO, João (1996). Introdução. In *A administração da educação. Os caminhos da descentralização* (pp.9-12). Lisboa: Edições Colibri.
- BARROSO, João; DINIS, Leandro; MACEDO, Berta; VISEU, Sofia (2006). A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In Barroso, J. (Org.) *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores* (pp.163-190). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BATARRITA, B. A. (2002). Globalización, sociedad de la información y formación en las organizaciones. In P. Pineda. *Pedagogia Laboral* (pp. 65-83). Barcelona: Ariel.
- BATISTA, João (1999). *Intervenção das autarquias no desenvolvimento da educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BEAUJOLIN, F. (1999). Former en transformant, transformer en formant. *Education Permanente*. 140, 83-94.
- BECK, U. (1993). *The risk society: towards a new modernity*. Londres: Sage.
- BECK, U. (1999). *O que é a Globalização. Equívocos do globalismo, respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra.
- BECK, U., Giddens, A. & Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva*. Oeiras: Celta.
- BECKER, G. S. (1993). Nobel Lecture: The economic Way of Looking at Behaviour. *Journal of Political Economy*, 101(3), 385-406.
- BEDER, H. (1989). Purposes and Philosophies of Adult Education. In S. B. Merriam e Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 37-50). São Francisco: Jossey-Bass.
- BEILLEROT, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris: PUF
- BEDER, Hall e VALENTINE, Thomas (1990). Adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40 (2), pp.78-94.
- BELANGER, P. & VALDIVIELSO, S. (1997). The Amplitude and the Diversity of Organized Adult Learning: An Overview of Adult Education Participation in

- Industrialized Countries. In P. Belanger & S. Valdivielso. *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* (pp. 1-22). Oxford: Pergamon.
- BELLIER, S. (2001). A competência. In P. Carré. & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- BELLIER, Sandra (1999). La compétence. In Carré, P. e Caspar, P. (Dirs.). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris: Dunod.
- BENAVENTE, A., (1993), Mudar a Escola – Mudar as Práticas, Escolar Editora
- BENAVENTE, A. et al., (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BENAVENTE, Ana (Coord.); Rosa, Alexandre; Firmino da Costa, António; Ávila, Patrícia (1996), *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação
- BENAVENTE, A., (1999), Escola, Professores e Processos de Mudança, Livros Horizonte.
- BENTO, A., (2011), As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas, Coleção *Ideias em Prática*: Funchal.
- BENTOLILA, Alain (1996). *De l'illettrisme en générale et de l'école en particulier*. Paris: Plon.
- BENZIES, K.M; ALLEN, M.N. (2001) – Symbolic interactionism as a theoretical perspective for multiple method research. *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 33, nº44, pp.541-547.
- BERGER, Guy (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional* (pp.233-243). Porto: GETAP/Ministério da Educação.
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. (2004) - *A Construção Social Da Realidade*. Um livro sobre a sociologia do conhecimento. Lisboa: Dinalivro.
- BERNARDO, L. “ Plasticidade e tradução: algumas reflexões sobre a textualidade formativa”, in Itinerários de Filosofia da Educação, Revista nº3, 1º semestre de 2006, pp.267 – 292.
- BERNAUD, J. L. (1998). Les modérateurs des effets du bilan de competences: une approche individuelle et situationnelle. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48 (4), 263-274.
- BERNET, J. T. (1990). Introducció. In Ajuntament de Barcelona. *La Ciudad Educadora* (pp.13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- BERNSTEIN, Basil (1967). Elaborated and restricted codes: An outline. In S. Lieberman (Ed.), *Explorations in sociolinguistics*. Bloomington: Indiana University, 126-133.
- BERNSTEIN, BASIL (1974). Class, codes and control. Volume I. Theoretical studies towards a sociology of language (2ª Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- BOUDON, Raymond (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette.
- BERTAUX, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol LXIX, nº 2.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- BERTRAND, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- BEST, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory, Critical Interrogations*. Londres: Macmillan Press.
- BHOLA, H. S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO.
- BJORNAVOLD, J. (2002). Assegurar a transparência das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 22, 26 -35.
- BLIN, J. F. (1997). Les representations professionnelles: un outil d'analyse du travail. *Education Permanente*, 132, 159-170.
- BOGARD, G. (1994). *Education des Adultes. Un pari progressiste du Conseil de l'Europe. Etapes d'un Project (1960- 1993)*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- BONVALOT, Guy (1991). Éléments d'une définition de la formation expérientielle. In Courtois, Bernadette e Pineau, Gaston. *La formation expérientielle des adultes* (pp.317-325). Paris: La Documentation Française.
- BORUCHOVITCH, E. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas na sala de aula. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Inteligência e Motivação- Perspectivas actuais*. (pp.96-115). Petrópolis: Editora Vozes.
- BOTERF, Guy Le (1994). *De La Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions D'Organisation.
- BOTERF, Guy Le (1999). *L'ingénierie des compétences* (1ª edição 1989). Paris: Éditions d'Organisation.
- BOTERF, Guy Le (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (1ª edição 1989). Paris: Éditions d'Organisation.
- BOUDON, R. (s.d.) – *Os Métodos em Sociologia*. Rolim: Lisboa.
- BOUDON, Raymond; Bouricaud, F. (1986). *Dictionnaire critique de sociologie*. Paris.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C., (1970), *La Reproduction. Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta.
- BOURGEOIS, E., NIZET, J., (1997), *Apprentissage et Formation des Adultes*, PUF.
- BOURGEOIS, Étienne (2000). Le sens de l'engagement en formation. In Barbier, J-M e GALATANU, O. (Dir.) *Signification, sens, formation* (pp.87-106). Paris: PUF.
- BONETI, Lindomar W. *Políticas Públicas por Dentro*. Ijuí-RS: Unijuí. 2006
- BOUTET, J. (1993). Activité de langage et activité de travail. *Education Permanente*, 116, 109-118.
- BOUTINET, J. P. (1997). Métamorphoses de la vie adulte et incidences sur les méthodologies de la formation. *Education Permanente*, 133, 129-138.
- BOUTINET, J. P. (1998). *L'Immaturité de la Vie Adulte*. Paris: PUF.
- BOUTINET, J. P., (1999). *Antropologia do Projecto*, Instituto Piaget (ed. Fr. 1998).
- BOUTINET, J.P., (1999). Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. In Carré, P. e Caspar, P. *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.169-188).Paris: Dunod

- BOUTINET, J. P. (2001). Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUTINET, Jean-Pierre; CARRÉ, Philippe; KERN, Dominique (2007). *Les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation), 28-31 Agosto,
- BOUTINET, J-P. (1995). *Psychologie de la Vie Adulte*. Paris: PUF.
- BOYLE J. S. (2007). – *Estilos de Etnografia*. In: Morse J. M. Aspectos essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa (pp.161 - 209). Coimbra: Formasau.
- BRANDÃO, C. R. (1981). *O que é Método Paulo Freire?* São Paulo: Brasiliense.
- BREDERODE SANTOS, M.E. (1991). Os Aprendizizes de Pigmaleão. 2.^aed. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BRITON, D. (1996). *The Modern Practice of Adult Education. A post-modern critique*. Nova Iorque: SUNY.
- BRONCKART, J. P. (1997). *Activité langagière. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J. P. (1998). Teorias da acção, da fala, da linguagem natural e do discurso. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez. *Estudos Socioculturais da Mente* (pp. 72-85). Porto Alegre: Artmed.
- BRONCKART, J. P. (2002). La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et Piaget. In Y. Clot. *Avec Vygotski* (pp. 27-54). Paris: La Dispute.
- BROOKFIELD, S. (1990). Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 177-193). São Francisco: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. (2001). Eduard Lindeman. In P. Jarvis. *Twentieth century thinkers in adult & continuing education*. Londres: Koogan Page.w
- BROOKFIELD, S. D. (1989). Facilitating Adult Learning. In S. B. Merriam & Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 201-210). São Francisco: Jossey-Bass.
- BROPHY, J. & GOOD. T. (1974). *Teacher-Student Relationships*. New York: Rinehart and Winston
- BRUBACHER, J. S. (1956). John Dewey. In J. Châteaue. *Les Grands Pedagogues* (pp. 317-337). Paris: PUF.
- BRUN, P. & Bachelart, D. (2000). Histoires de vie et démarches collectives de construction d'histoire. *Education Permanente*, 142, 105-114.
- BRUN, P. (2000). Savoirs de vie, savoirs scolaires dans la formation des adultes en difficulté d'insertion socioprofessionnelle. *VEI Enjeux*, 123, 164-175.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BÜHLER, C. (1962). A Psicologia na Vida do Nosso Tempo. Lisboa. Publicações Calouste Gulbenkian.
- CARITA, A. & FERNANDES, G. (1997). Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar? Lisboa: Editorial Presença.
- CARVALHO, A.M.A. (1989) O lugar do biológico na Psicologia: o ponto de vista da Etologia. *Biotemas*, 2 (2): pp. 81-92.

- BUNK, G. P. (1994). Competências na Formação Profissional Inicial e Contínua na RFA. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 1/1994, 8-14.
- BURGUESS, R. G. (1997) – *A pesquisa de Terreno, Uma introdução*. Oeiras: Celta.
- BURKE, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley: University of Califórnia Press.
- CABANAS, J. M. Q. (2000). *Teoria da Educação. Conceção antinómica da educação*. Porto: ASA.
- CABETE, D. M. F. (2006). *O Processo de Construção de Competências ao Longo da Vida. Uma Abordagem Através das Histórias de Vida de Profissionais de RVCC*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- CALLEJO, J. (2001). *El Grupo de Discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CAMPENHOUDT, L. & Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris: Gradiva.
- CAMPENHOUDT, L. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CAMPENHOUDT, L. V. (2003) – *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CANÁRIO, Rui (1995). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In Estrela, A; Barroso, J. e Ferreira, J. (Eds.). *A escola: Um objecto de estudo* (pp. 95-117). Lisboa: AFIRSE.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2000a). A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, pp.121-139.
- CANÁRIO, Rui (2000b). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, IX, 1, pp. 125-135.
- CANÁRIO, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35-1, 85-100.
- CANÁRIO, Rui (2001a). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In Canário, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp.191-207). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R., (2003), *A Escola Fora da Escola*, Educa.
- CANÁRIO, R. (2005). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Edições Educa Formação.
- CANÁRIO, R., (2005a,) *O que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*, Porto Editora.
- CANÁRIO, R., ALVES, N., ROLO, C., (2001), *Escola e Exclusão Social*, Educa.
- CANÁRIO, R. & RUMMERT, S.M. (2009). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa
- CANDAU, V. M. (Org. de), (2000), *Reinventar a Escola*, Vozes.
- CANDEIAS, A., Paz, A. L. & Rocha, M. (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX. Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAPUCHA, L. (1996 a). *Sistema de avaliação de programas: uma proposta para o futuro*, Sociologia, Problemas e Práticas, nº 22, pp. 185-193.

CAPUCHA, L. e SANDRA Palma Saleiro (1996 b), *Experiências de avaliação em Portugal*, Sociologia, Problemas e Práticas, nº 22, pp. 197-204.

CAPUCHA, L., João Ferreira de Almeida, Paulo Pedroso, e José Vieira da Silva (1996 c). *Metodologia de avaliação – O estado da arte em Portugal*, Sociologia, Problemas e Práticas, nº 22, pp. 9-29.

CAPUCHA, L. (1998). *Pobreza, exclusão e marginalidades*, in José Manuel Leite Viegas, e António Firmino da Costa (Eds.), *Portugal, que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora, pp. 209-241.

CAPUCHA, L. e Paixão, T. (2000). *Plano Nacional de Emprego 2000 – Portugal e a estratégia europeia para o emprego*. Lisboa: DEP/MST.

CAPUCHA, L. (Ed.) (2004). *Os Impactos do Fundo Social Europeu na Reabilitação Profissional de Pessoas com Deficiência em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.

CAPUCHA, L. (2005a). *A Avaliação e a Negociação dos Planos de Mudança Social*, ISCTE, paper.

CAPUCHA, L. (2005b). *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta Editora. 252

CAPUCHA, L. (2005c). *Envelhecimento e políticas sociais: novos desafios do sistema de protecção. Protecção contra o “risco de velhice”: que risco?* Sociologia.

CAPUCHA, L., (2005c). *Envelhecimento e políticas sociais: novos desafios do sistema de protecção. Protecção contra o “risco de velhice”: que risco?* Sociologia, nº 15, pp. 337- 347.

CAPUCHA, L., & al. (2009). *Mais escolaridade- realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Edição: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CAPUCHA, L. (2012). "Formação ao Longo da Vida: a realidade nacional", in José Manuel Silva (org.), *Iniciativa Novas Oportunidades: teoria e prática*, Lisboa, Instituto politécnico de Leiria e Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., pp. 25-32.

CARAMUJO, M. (2003). *Educação de Adultos: caminho para o bem-estar pessoal. Dissertação de Mestrado não publicada*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

CARNEIRO, R. (2000). *Portugal os próximos 20 anos: educação e emprego em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARNEIRO, R. (2 de 11 de 2006). Educare, acedido a 25/09/2011, em www.educare.pt.

CARNEIRO, R. (2010). *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades, Ruptura e Inovação: Diagnóstico*. Lisboa: CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS E

CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa.

CARRÉ, P. & Caspar, P. (2001). Introdução. Fundamentos e Usos do Tratado. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 13-23). Lisboa: Instituto Piaget.

CARRÉ, P. (2001). Motivação e relação com a formação. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 285-308). Lisboa: Instituto Piaget.

CASTELLS, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I: A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, M. (2003). *A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume II: O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTILLO, E. S. (1993). *Posmodernidad y Educación*. Madrid: Dykinson.

CASTORIADIS, C. (1995) – *A Instituição Imaginária da Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.

CAVACO, C., (2002). *Aprender fora da Escola- Percursos de formação Experiencial*. Lisboa: Educa-Formação.

CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais, Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, 21-34. Acedido a 20/10/2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CAVACO, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa/ UIDCE

CERVERO, R. (2001). Donald Schön. In P. Jarvis. *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 206-219). Londres: Kogan Page.

CHABOT, D. (2001). *A Magia do Prazer*. Lisboa: Pergaminho.

CHAMPAGNE, P. (2003). Les Médias et la transmission des Savoirs Savants. In Fundação Calouste Gulbenkian. *Cruzamento de Saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 69-86). Lisboa: FCG.

CHAPUT, M. (1995). La reconnaissance des acquis en Amérique du Nord. État des lieux. In J. Y. Ménard. *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 43-58). Rennes: PUR.

CHARLOT, B. & Beillerot, J. (1995). *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris: PUF.

CHARLOT, B. (1989). 1959-1989: les mutations du discours éducatif. *Education Permanente*, 98, 133-152.

CHARLOT, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire: “apprendre à l’école” et “apprendre la vie”. *VEI Enjeux*, 123, 56-63.

CHARRAUD, A. M. (2004). La validation des acquis de l’expérience: une reconstruction de l’approche et des objects des parcours vers la qualification. *Education Permanente*, 158, 39-50.

CHÂTEL, V. (2006). *A responsabilidade-pelo-outro: um preliminar à confiança*. In Balsa CASIMIRO (coord.) – *Confiança e Laço Social* (pp. 49-60). Lisboa: Edições Colibri.

CHAUVET, A. (1997). Bilans de compétence et aide à l’explicitation. In P. Vermersch & M. Maurel. *Pratiques de l’entretien de l’explicitation*. Consultado em http://expliciter.net/IMG/pdf/chap7_chauvet.pdf. em 15 de Março de 2005.

- CHAVES, I. (1999). Supervisão: conceções e práticas, conferência de abertura da semana da prática pedagógica das licenciaturas em ensino. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CIDEC. (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*. Lisboa: DGFV, edição policopiada.
- CIES, IESE (2003). Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006. Relatório Final Preliminar. pp. policopiadas. Lisboa. CIES.
- CLAVIER, D. (1993). La Relation Bilan de Compétences, Projet Professionnel et Client, *Carriéologie*, 5(2), 63-98.
- CLOT, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- CLOT, Y. (2002). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute.
- COHEN, L. & Manion, L. (2000). Research methods in Education. Londres: Routledge Falmer Taylor and Francis Group.
- COHEN, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2000). Research methods in education. London: Routledge Falmer.
- COIMBRA, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreira*. Lisboa: DGEFP.
- COLLETA, N. J. (1996). Formal, Nonformal and Informal Education. In A. C. Tuijnman. *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 22-27). Oxford: Pergamon.
- COMÉNIO, J. A. (1971). *Pampaedia. Educação Universal*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Bruxelas. pp. policopiadas. [Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias para o Conselho e o Parlamento, em 21 de Setembro de 2000]
- Comissão Europeia. (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego, os desafios e as pistas para entrar no século XXI. Livro Branco*. Luxemburgo: CE.
- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CE.
- Comissão Europeia. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: CE.
- Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998). Carta Magna. Educação e Formação ao Longo da Vida. Lisboa. ME/MTS.
- Commission of the European Communities. (2005). *Commission Staff Working Document. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruxelas: SEC.
- Contemporary models in vocational psychology* (pp. 295-320). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- COOPER, C. (1996). Guidance and coherence in flexible learning. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small. *The learning society, challenges and trends* (pp. 255-271). Londres: The Open University.
- CORCUFF, Philippe (2001), "As Novas Sociologias", Sintra Ed. Vral

- CORRADI, C. (2006). Words, Practices and Culture: Finding our Way in the Language of APEL. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities* (pp. 74-82). Tartu: Tartu University Press.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (2005). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In R. Canário, e B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.61-72). Lisboa: Educa.
- COSTA, A. F. (2001). *Sociologia* (3ª ed.). Coimbra: Quimera.
- COSTA, A.F. (2002). Um Processo de desenvolvimento social de competências e certificações in prefácio a Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade. Lisboa. ANEFA.
- COSTA, A. F. (2003). Competências para a Sociedade Educativa: questões teóricas e resultados de investigação. In Fundação Calouste Gulbenkian. *Cruzamento de Saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 179-194). Lisboa: FCG.
- COSTA, M. A. A. (1998). *Educação de Adultos em Portugal em tempos de Revolução. Contributo para a sua história*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva de (2002). Um olhar sobre o reconhecimento de competências in a Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade. Lisboa. ANEFA.
- COULON, A. 1998 – LA Etnometodologia. Madrid: Cátedra.
- COURTNEY, S. (1989). Defining Adult and Continuing Education. In S. B. Merriam & Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 15-25). São Francisco: Jossey-Bass.
- COURTOIS, B. & al. (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In J. M. Barbier, F. Berton & J. J. Boru. *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- CRAHAY, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- CRESWELL, J. W. (2002). *Educational Research*. New Jersey: Pearson Education.
- CROPLEY, A. J. (1997). Algunas reflexiones psicologicas en torno de la Educacion Permanente. In R. H. Dave. *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 191-238). Madrid: Santillana.
- CROS, F. (1998). L'innovation en education et en formation: vers la construction d'un objet de recherche? *Education Permanente*, 134, 9-20.
- CROSS-Durant, A. (2001a). Basil Yeaxlee and the origins of lifelong education. In P. Jarvis. *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 31-48). Londres: Kogan Page
- CROSS-Durant, A. (2001b). Jonh Dewey and lifelong education. In P. Jarvis. *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 63-76). Londres: Kogan Page.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1982). Intrinsic motivation and effective teaching – a flow analysis. In J. Bess (Ed.), *Motivating Professors to Teach Effectively* (pp.15-26). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- CULLINGFORD, C. (1988). "School rules and children's attitudes to discipline" in *Educational Research*. vol. 30. n.º1.
- CUSINS, P. (1999). Supervisão com sucesso. Lisboa: Pergaminho.

- D'Orey CUNHA (Org). (1992). Relação Pedagógica baseada na autonomia. In Guia da Reforma Curricular – Documentos de Trabalho. Lisboa: Texto Editora.
- DAMASIO, A. (1995). O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano. Mem Martins: Europa-América.
- DANIELLOU, F. (1993). Que peut-on prévoir du travail futur? *Education Permanente*, 117, 7-18.
- DANVERS, F. (2006). Mémoire et culture de l'orientation. In F. Danvers. *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (pp. 11-59). Villeneuve D'Ascq : PUS.
- DAVE, R. H. (1979). Fundamentos de la Educacion Permanente: aspectos metodologicos. In R. H. Dave. *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 21-57). Madrid: Santillana.
- DAVIES, P. (1995). La validation des acquis en Grande-Bretagne. In Ménard, J-Y. (dir.). *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 35-42). Rennes: PUR.
- DAVIS, J. R. & Davis, A. B. (1998). *Effective Training Strategies*. São Francisco: Barret-Koehler.
- DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991) *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais - os pólos da prática metodológica*, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.
- DE NATALE, M. L. (2003). *La edad adulta, una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- DE VITO, J. D. (1996). The Learning Organization. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 77-103). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- De'Ath, C. (1979). Fundamentos ecologicos y antropologicos de la Educacion Permanente. In R. H. Dave. *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 239-288). Madrid: Santillana.
- DeCHARMS, R. (1968). Personal Causation – The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- DECI, E. & RYAN, R. (1991). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. In R. Streers & L. Porter (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (pp.44-57). NEW YORK: McGraw-Hill.
- DEJOURS, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Education Permanente*, 116-3, 48-70.
- DELORS, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- DENNETT, D. C. (2001). Tipos de Mentes – Para uma compreensão da consciência. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, L.da.
- DESCHAVANNE, E. & Tavoillot, P. H. (2006). *Le développement durable de la personne. Pour une nouvelle politique des âges de la vie*. Paris: La Documentation française.
- DEVELAY, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, 123, 28-38.
- DEVEZIES (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Education Permanente*, 116, 33-46.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. Consultado em <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>, em 01 de Setembro de 2006.
- DEWEY, J. (1971). *Experience and Education*. Londres: Collier-Macmillan.

- DGEP. (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos. Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGFV. (2004). *Reconhecimento e Validação de Competências. Instrumentos de Mediação*. Lisboa: DGFV.
- DIAS, J. R. (1978). Introdução Histórica. In M. J. Gusmão e A. J. G. Marques. *Curso sobre Educação de Adultos* (pp. 9-57). Braga: Universidade do Minho.
- DIENER, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- DIENER, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- DIENER, E. e Suh, E. M. (2000). *Culture and subjective well-being*. Cambridge: Bradford.
- DIENER, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- DIETRICH, A. (1999). Compétence et performance: entre concepts et pratiques de gestion. *Education Permanente*, 140, 19-34.
- DIEZ-AGUADO, M. J. (1983). Las expectativas en la interacción Profesor-Alumno. *Revista Española de Pedagogia*. Ano XLI. nº 162.
- DIOGO, A. M. (1998). Famílias e Escolaridade – Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar, Lisboa Ed. Colibri (FCSH/UNL).
- DIOGO, F. (2007). *Pobreza, Trabalho, Identidade*, Celta Editora: Lisboa.
- DIXON M; SWEENEY K. (2000) - *The Human Effect in Medicine: Theory, Research and Practice*. Radcliffe Medical Press, Oxford.
- DOISE, W. (1989), Attitudes et Représentation Sociales, in D. Jodet (ED) *Les Représentations Sociales*, Paris. P.U.F.
- DOMINICÉ, P. (1988). De l'apprentissage instrumental à la pédagogie critique: quelques grandes orientations de la formation des adultes aux Etats-Unis. *Education permanente*, 92, 77-90.
- DOMINICÉ, P. (1989). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, 100/101, pp. 57-65.
- DOMINICÉ, P. (1990). Composing Education Biographies: Group Reflection Trough Life Histories. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 194-212). São Francisco: Jossey-Bass
- DOMINICÉ, P. (1990). Cycles de vie et formation de adultes. *Travail Social*, 4
- DOMINICÉ, P. (1992). *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation*. Paris: L'Harmatan.
- DOMINICÉ, P. (1997). A abordagem biográfica enquanto opção metodológica. In Departamento da Educação Básica. *Educação de Adultos* (pp. 70-78). Lisboa: DEB.
- DOMINICÉ, P. (2000). *Learning from our Lives*. São Francisco: Jossey-Bass.
- DONALDSON, S. K.; CROWLEY, D. M. (1997). *The discipline of nursing* pp.235-245 in: NICOLL, Leslie H. (1997). *Perspectives on nursing theory*. Philadelphia, Lippincott.
- DUARTE, Isabel (2002) *Formação de Adultos e Cidadania. (Re) pensar as práticas de envolvimento parental na escola*. Dissertação para Grau de Mestre em Ciências de Educação. Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa.

- DUBAR, C. & Gadea, C. (2001). Sociologia da Formação pós-escolar. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 143-160). Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBAR, C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris: Editions La Decouverte.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização, Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBET, F., MARTUCELLI, D., (1996). *À l'École: Sociologie de l'Éxperience Scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET, F., (1991) *Les Lycéens*, Éditions du Seuil.
- DUBET, F., (1994) *Sociologia da Experiência*. Instituto Piaget, Lisboa.
- DUBET, F. (2003). *As desigualdades multiplicadas*. Rio Grande do Sul: Unijuí
- DUCROT, O., (1984), *Le Dire et le Dit*, Ed. Minuit.
- DUGUÉ, E. (1999). La Logique de la Compétence: le retour du passé. *Education Permanente*, 140, 7-18.
- DUMAZEDIER, J. (1989). Education Permanente vingt ans après. *Education Permanente*, 98, 101-120.
- DURKHEIM, E. (2003) *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martin Claret.
- ELIAS, J. L. (2002). *A History of Christian Education. Protestant, Catholic and Orthodox Perspectives*. Malabar: Krieger.
- ELIAS, J. L. e Merriam, S. (1984). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar: Krieger.
- Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. (1963) - 5ª ed. Lisboa: Editorial Verbo.
- ENGESTROM, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research*. Helsinquia: Orienta-Konsultit.
- ERASMIE, T. (1978). A Educação de Adultos numa Perspectiva Socioeconómica. In M. J. Gusmão e A. J. G. Marques. *Curso sobre Educação de Adultos* (pp. 59-77). Braga: Universidade do Minho.
- ERIKSON, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. Nova York: Norton & Company.
- ERIKSON, E. H. (1985). *The life cycle completed: a review*. Nova York: Norton & Company.
- ESPINOSA, B. (1992). *Ética*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ESTANQUEIRO, A. (1990). *Aprender a Estudar*. Lisboa: Texto Editora.
- ESTEBAN, F. e Di Bartolomeo, L. (2002). El Profesional de la Formación. In Pineda, P. (coord.). *Pedagogia Laboral* (pp. 275-305). Barcelona: Ariel.
- ESTEBAN, J. O. (1990). La idea de ciudad educadora através de la historia. In Ajuntament de Barcelona. *La Ciudad Educadora* (pp. 93-102). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ESTRELA, M.T. (1992). *Relação Pedagógica. Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- EVANS, N. (2006a). Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Learning: Background and Constituencies. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities* (pp. 17-36). Tartu: Tartu University Press.
- EVANS, N. (2006b). Assessment of Prior Experiential Learning for Work-Based Learning. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential*

- Learning Practices in European Universities* (pp. 138-149). Tartu: Tartu University Press.
- EVANS, N. (2006c). Criteria and Approaches to Assessment of Experiential Learning. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential Learning Practices in European Universities* (pp. 209-219). Tartu: Tartu University Press.
- EWERT, D. M. (1989). Adult Education and International Development. In S. B. Merriam & Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 85-98). São Francisco: Jossey-Bass.
- FALLOWFIELD, L. J.; A. Hall; G. P. Maguire; M. Baum (1990) - *Psychological outcomes of different policies in women with early breast cancer outside a clinical trial*. BMJ nº 301.
- FALZON, P. & Teiger, C. (2001). Ergonomia e Formação. In P. Carré. & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 161-178). Lisboa: Instituto Piaget.
- FARZARD, M. & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- FAURE, E. & al. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- FEITOSA, S. C. S. (1999). *Método Paulo Freire – Princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Consultado em www.paulofreire.org em 08 de Agosto de 2003.
- FENWICK, T. (2003). *Learning Through Experience: troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar: Krieger.
- FERNANDES, J. V. (1998). Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In M. W. Apple. & A. Nóvoa. *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 113-150). Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, R. (1990). Instrução Operária e Intervenção Estudantil em Coimbra nos Começos da Regeneração. *Revista de História das Ideias*, 12, 221-256.
- FERNANDEZ, F. S. (2005). Modelos Actuais de Formação de Pessoas Adultas. In R. Canário, e B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.73-96). Lisboa: Educa.
- FERRIEUX, D. & Carayon, D. (1996). Impacts du bilan de compétences sur le positionnement personnel et professionnel: étude réalisée auprès de chômeurs longue durée. *Carriérologie*, Consultado em www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/14_ferrieux em 15 de Abril de 2005.
- FERRIEUX, D. & Carayon, D. (1998). Evaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en terme d'employabilité et de réinsertion des chômeurs de longue durée. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, Volume 48, nº 4, 251-262.
- FERRY, G. (1974). *A Prática do Trabalho de Grupo*. Porto Alegre: Globo.
- FIELD, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*. Londres: SAGE.
- FIELD, J. (1995). Competency and the pedagogy of labour, In M. Thorpe, R. Edwards, & A. Hanson. *A Culture and Processes of Adult Learning* (pp. 39-50). London: Routledge.
- FIELD, J. (2002). *Lifelong learning and the new educational order*. Londres: Trentham Books

- FIGARI, G., “Us et Abus de la Notion de Référentiel” in G. Figari, M. Achouche, L’Activité Evaluative Réinterrogée – Regards Scolaires et Socio-professionnels, (2001, pp. 310-314).
- FIGARI, G., ACHOUCHE (M.), (2001). L’Activité Evaluative Réinterrogée – Regards Scolaires et Socio – professionnels, De Boeck Université.
- FINGER, M. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In R. Canário & B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.15-30). Lisboa: Educa.
- FINGER, M. e Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FONTAINE, A. (1990a). Teste de Motivação para a Realização de J. M. H. Hermans – Adaptação para Jovens Portugueses. *Psychologica*, 4, 81-100.
- FONTAINE, A. (1990b). Motivação e Realização Escolar. In B. P. Campos et al., (Eds.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 93-132.
- FORD, M.E. (1992). *Motivating Humans – Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. London: Sage Publications.
- FORTIN, M-F. (2003) – *O processo de investigação*, Loures: Lusociência.
- FORTIN, M. (2000). *O Processo da investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Routledge.
- Flament, C. (1994). Consensus, salience and necessity in social representations _ technical note. *Papers on Social Representations*, 3, 97-106.
- FRANÇOIS, P. H. (1998). Bilan de compétences et motivation: pour l’utilisation de la théorie expectation/valence en bilan, perspectives d’applications et de recherches. *Révue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48(4), 275-284.
- FRANÇOIS, P. H. (1998a). Sentiment d’efficacité et compétences: une approche sociale cognitive. *Education Permanente*, 135, 45-56.
- FREIDSON, Elliot. (1978) - *La profesion Médica*. Barcelona Península
- FREIRE, J., & al. (2000). *Atitudes face ao Emprego, Trabalho e Tempos Livres – Os processos de motivação para o trabalho, a formação e a iniciativa*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- FREIRE, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1995). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.

- FREIRE, P. (2001). Educação de adultos: algumas reflexões. In Gadotti, M. e Romão, J. E. *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta* (pp. 15-18). São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre a minha vida e a minha prática*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P. (s/d). *Educação como prática de liberdade*. (5ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRY, P.S. (1983). "Process measures of problem and non-problem children's classroom behaviour: the influence of teacher behaviour variables" in *British Journal of Educational Psychology*. vol.53.
- FUKAYAMA, F., (1992). *La Fin de l'Histoire et le Dernier Homme*, Flammarion.
- FURLONG, V. (1985). *The Deviant Pupil – Sociological Perspectives*. London: Open University Press.
- FURTER, P. (1998). Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais. In M. W. Apple. & A. Nóvoa. *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 69-90). Porto: Porto Editora.
- GADOTTI, M. & Romão, J. E. (2001). *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, M. (1998). Lições de Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 111-122.
- GADOTTI, M. (2001a). Educar adultos hoje na perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35-1, 31-40.
- GADOTTI, M. (2001b). Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In Gadotti, M. e Romão, J. E. *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta* (pp. 29-40). São Paulo: Cortez.
- GALBRAITH, M. W. (1992). Education in the rural american community. A life long process. In D. R. Garrison. *Research perspectives in Adult Education* (pp. 1-16). Malabar: Krieger.
- GALBRAITH, M. W. (1998). *Adult learning methods: a guide for effective instruction*. Malabar: Krieger.
- GALVANI, P., (1997). *Quête de Sens et Formation. Anthropologie du Blason et de l'Autoformation*, Harmattan.
- GARCIA, C.M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- GARDNER, H. (1998). Uma Nova Conceção de Inteligência. *Noesis*, 48, pp.14-17 (Traduzido da revista francesa *Sciences Humaines* em 1997).
- GARRISON, D. R. & Shale, D. (1994). Methodological issues: philosophical differences and complementary methodologies. In D. R. Garrison. *Research perspectives in Adult Education* (pp. 17-37). Malabar: Krieger.
- GARRISON, D. R. (1994). An epistemological overview of the field. In D. R. Garrison. *Research perspectives in Adult Education* (pp. 1-16). Malabar: Krieger.
- GAUTHIER, B. (dir.) (2003). *Investigação Social – da problemática à colheita de dados*. Loures, Lusodidáctica.
- GEERTZ, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- GERVILA, E. (1993). *Postmodernidad y Educación*. Madrid: Dykinson.

- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1985). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A., (1989). *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Martins Fontes
- GIDDENS, A. (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva
- GIDDENS, A. (1997a). *Sociología*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, A. (1997b). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, A. (2001). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- GIDDENS, A. (2002). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, A. (2005). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, A., (2008). *Sociologia*, Lisboa, Calouste Gulbenkian.
- GILLET, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente*, 135, 23-32.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève. rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- GIROUX, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Colorado: Westview.
- GIROUX, H. A. e Maclaren, P. (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- GLADY, M. e Saielli, P. (1997). Les salariés ont-ils le sens de “l’éthique”? Enonciation et postures éthiques dans l’organisation. *Education Permanente*, 132, 7-30.
- GLASMAM, D., (2001). *L’Accompagnement Scolaire: Sociologie d’une Marge de l’Ecole*, Paris, Puf.
- GOFFMAN, E., (1993). *A Apresentação do Eu na vida de todos os dias*, Lisboa, Relógio D’Água.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOMES, J. F. (1984a). Da Directoria-Geral dos Estudos ao Ministério da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVIII, 1-34.
- GOMES, J. F. (1984b). O direito à educação nas constituições portuguesas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVIII, 313-330.
- GOMES, Maria do Carmo e Francisca Simões (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- GÓMEZ, M. H. (2000). La Relación Social Como Categoría De Las Ciencias Sociales, *Reis*, nº 90, pp. 37-98.
- GOOD, T. & BROPHY, J. (1979). “Behavioral Expression of Teachers Attitudes” in *Journal of Educational Psychology*. vol. 63. n.º 6.
- GÓRRIZ, I. L. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In E. L. L. Ramos. *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 61-96). Valência: NAU.
- GOTTMAN, J. & DeCLAIRE, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Editora Pergaminho, Lda.
- GRÁCIO, R. (1981). Ensino Primário e Analfabetismo. In J. Serrão. *Dicionário de História de Portugal* (pp. 392-397). Porto: Portucalense.
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Educa.
- GRAFF, H. J. (1994). *Os Labirintos da Alfabetização. Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed.

- GRIFFIN, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- GRIFFITH, W. S. & Fujita-Starck, P. J. (1989). Public Policy and the Financing of Adult Education. In S. B. Merriam & Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 168-179). São Francisco: Jossey-Bass.
- GRIZE, J. B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action: point de vue lógico discursif. In J. M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 119-130). Paris: PUF.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (2000). *Competeting paradigms in qualitative research*. In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna. *Handbook of qualitative research* (2ª ed.). Thousand Oaks CA : Sage Publications.
- GUICHARD, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- GUICHARD, J. (2001). "Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l' éducation à l' orientation?" in J. Guichard, V. Guillon & V.
- GUIMARÃES, P., Silva, O. S. & Sancho, A. V. (2006). Educação e Formação de Adultos nas Associações: iniciativas popularmente promovidas ou formalmente organizadas? In L. Lima (Organizador). *Educação Não Escolar de Adultos* (pp. 25-70). Braga: UM/UEA.
- GUIMARÃES, S. E. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas na sala de aula. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno*. (pp.37-95). Petrópolis: Editora Vozes.
- GUIOT (G.), (2000), *Quelles Valeurs pour l'Ecole du XXI Siècle*, Harmattan.
- GUITTET, A. (1994). *Développer les Compétences, par une ingénierie de la formation*. Paris: ESF.
- GUIU, G. F. e Gallart, M. S. (2002). Principios de Educación Permanente y Educación de Personas Adultas en las Organizaciones. In P. Pineda. *Pedagogia Laboral* (pp. 147-172). Barcelona: Ariel.
- GUTEK, et al., (2000). *Features of service. Relationships and encounters*. Work and Occupations. Vol. 2, nº2, pp. 319-351.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard.
- HABERMAS, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard.
- HABERMAS, J. (2000). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HAGER, P. & Gonczi, A. (1996). Professions and competencies, In E. Edwards, A. Hanson, & P. Raggat. *Boundaries of adult learning* (pp. 246-260). London: Routledge.
- HAGUETE, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (5ª ed.) Vozes: Petrópolis.
- HART, M. (1990). Liberation Through Consciousness Raising. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 47-74). São Francisco: Jossey-Bass.
- HART, M. (1996). Educating cheap labour. In P. Raggatt, E. Edwards, e N. Small. *The Learning Society* (pp. 96-111). New York: Open University.
- HASAN, A. (1996). Lifelong Learning. In A. C. Tuijnman. *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 33-41). Oxford: Pergamon.

- HAVET, I. (2006). Transitions dans la vie adulte et médiation. In F. Danvers. *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (pp. 141-178). Villeneuve D'Ascq: PUS.
- HEANEY, T. W. & Horton, A. I. (1990). Reflective Engagement for Social Change. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 74-98). São Francisco: Jossey-Bass.
- HIERNAUX, Jean-Pierre. (1997). *A análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos*. In Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J-P.; Maroy, RUQUOY, D.; Saint-Georges P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (Trajectos)
- HONNETH, A. (2003) – *Luta por Reconhecimento, A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- HONORÉ, B. (2001). *Cuidar*. Luso Ciência: Loures.
- HOVELS, B. (2002). Verso e Reverso da «Qualificação Inicial»: para um conjunto de competências de base para todos. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 22, 36-42.
- HUTCHINS, R. M. (1970) *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.
- ILLERIS, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning*. Malabar: Krieger.
- IMAGINÁRIO, L. (1995). *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal*. Lisboa: DGEFP/CIME.
- IMAGINÁRIO, L. (2001). *Balanço de Competências, Discursos e Práticas*. Lisboa: DGEFP.
- IMAGINÁRIO, L. (2003). Empregabilidade versus Profissionalidade. *Formar*, Número Especial, Dezembro, 13 in *Adult Education Quarterly*, Volume 46, Number 3. Spring in *Lifelong Education for Adults*. Pergamon Press
- INE (2005) *Actualidades do INE*. http://alea.ine.pt/html/actual/pdf/actualidades_46.pdf
- INGLEBY, D. (1982) – *A Construção social da doença mental*. *Revista de ciências sociais*, nº9, pp. 89-113.
- INOFOR (2003). *Tendências Europeias no Desenvolvimento das Profissões e das Qualificações*. Lisboa: INOFOR.
- JABONERO, M., López, I. & Nieves, R. (1999). *Formación de Adultos*. Madrid: Síntesis.
- JANNE, H. (1979). Fundamentos Teóricos de la Educacion Permanente: enfoque sociológico. In R. H. Dave. *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 133-190). Madrid: Santillana.
- JANSEN, T. (2000). Dar sentido às transformações sociais. In L. Lima, (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II* (pp. 43-56). Braga: Universidade do Minho.
- JARVIS P. (1990). *International dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge.
- JARVIS, P. (1988). *Adult and continuing education: theory and practice*. London: Routledge.
- JARVIS, P. (1993). Learning as a religious phenomenon? In P. Jarvis, & N. Walter. *Adult Education and Theological Interpretations* (pp. 3-16). Malabar: Krieger.
- JARVIS, P. (1999). *The Practioner – Researcher*. São Francisco: Jossey Bass.
- JARVIS, P. (2000). Globalização e Mercado de Aprendizagem. In Lima, L. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II* (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho.

- JARVIS, P. (2001a). *Universities and Corporate Universities*. London: Kogan Page.
- JARVIS, P. (2001c). Malcolm S. Knowles. In P. Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 144-159). Londres: Kogan Page.
- JARVIS, P. (2001d). Introduction: Adult Education – an ideal for modernity? In P. Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 1-11). Londres: Kogan Page.
- JARVIS, P. (2001f). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 13-30.
- JAVEAU, C. J. (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta.
- JESUS, M.S. (2004). Educação: textos de intervenção Editor. O Liberal, Lda.
- JESUS, S.N. (2000). Motivação e Formação de Professores. Coimbra: Quarteto Editora.
- JOBER, G. (2007). Le travail, obscur objet de l'intervention. *Education Permanente*, 170, 25-34.
- JOBERT, G. (1984). Les histoires de vie entre la recherche et la formation. *Education Permanente*, 72-73, 5-14.
- JOBERT, G. (1988). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education Permanente*, 80, 125-145.
- JOBERT, G. (1993). Les formateurs et le travail. Chronique d'une relation malheureuse. *Education Permanente*, 116, 7-18.
- JOBERT, G. (2001b). Idéologies et pratiques des premières générations de formateurs d'adultes. *Education Permanente*, 149, 155-167.
- JOBERT, G., (2001a). A Inteligência no Trabalho. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 223-240). Lisboa: Instituto Piaget.
- JODELET, D., (1989). Répresentations Sociales: un domaine en Expansion. In Jodelet, D. (Ed.), *Les Répresentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, pp.31-61.
- JODELET, D., (2001), Representações sociais; um domínio em expansão. In: "As representações sociais". Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S. (2000), Representações sociais e esfera pública; a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JOSSO, Christine, (1991). *Cheminer vers Soi. L'Age d'Homme*. Lausanne
- JOSSO, M. (2002). Experiências de Vida e Formação (trad. José Cláudio e Júlia Ferreira). Lisboa: Edições Educa Formação.
- JOSSO, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, M. C. (2002). Histoire de vie et Project. *Education Permanente*, 142, 71-83.
- JOSSO, M. C. (2005). Formação de Adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário, e B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.115-126). Lisboa: Educa.
- JULIEN, C. & Liétard, B. (2004). Acquis bénévoles, acquis salariés: même valeur et même dignité. *Education Permanente*, 159, 51-62.
- KADDOURI, M. (2005). Le soi: entre presentation et représentation. *Education Permanente*, 162, 9-15.
- KEEP, E. e Rainbird, H. (2002). Towards the learning organization? In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards. *Supporting lifelong learning. Volume 2* (pp. 64-90). Londres: Routledge Falmer.

- KETELE, J.M. (1993). L'évaluation conjugue en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80
- KETELE, J.M. (1993). Metodología para la recogida de información. Bruxelas: Editorial La Muralla.
- KIRKPATRICK, D. L. (1996). Evaluation. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 294-312). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- KIRPAL, P. N. (1979). Estudos Historicos y Fundamentos de la Educación Permanente. In R. H. Dave. *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 99-132). Madrid: Santillana.
- KNOWLES, M. (1962). *A History of Adult Education Movement in the United States*. Malabar: Krieger.
- KNOWLES, M. (1990b). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- KNOWLES, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- KNOWLES, M. S. (1990a). *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- KNOWLES, M. S. (1996). Adult Learning. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 253-265). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- KNOWLES, Malcolm S. (1985). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco / Washington / London. Jossey-Bass Publishers.
- KOCH, P. (1999). Entreprise qualifiante et entreprise apprenante: concepts et théories sous-jacentes. *Education Permanente*, 140, 61-82.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- KOVACS, I. (1999). Qualificação, Formação e Empregabilidade. *Sociedade e Trabalho*, 4, 7-18.
- KOVACS, I. (2002). *As metamorfoses do Emprego. Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- KOVACS, I. Cerdeira, M. C., Bairrada, M. & Moniz, A. B. (1994). *Qualificações e Mercado de Trabalho*, Lisboa: IEFP.
- LAHIRE, Bernard (1998). *Comment se fabriquent les problèmes sociaux? L' "illetrisme" en France: 1957-1997. Programme de recherche du GPLI*. Paris: Ministère de L'Emploi et de la Solidarité.
- LAHIRE, Bernard (2002), "Homem Plural- os determinantes da acção", Ed. Vozes
- LAINÉ, A. (2000). Savoir, apprendre, se former: la perspective de l'histoire de vie. *VEI Enjeux*, 123, 176-194.
- LAINÉ, A. (2000a). L'histoire de vie, un processus de "métaformation". *Education Permanente*, 142, 29-43.
- LAINÉ, A. (2004). Caractériser D'une expérience à l'autre. *Education Permanente*, 159, 23-36.
- LAINÉ, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir*. Paris: Érès.
- LAJES, M. A. " Da Avaliação Controlo à Avaliação Processo: As Histórias de Vida e/ou a Razão Narrativa", in Actas do XIV Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, 2007 (publicação electrónica).

- LAJES, M.A., “ A Escola à Luz da Sociedade Fragmentada” in Actas do XII Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, 2000 pp.626-631.
- LAJES, M.A., “ Contribuição da Teoria das Representações Sociais para a Formação dos Professores”, in Actas do XII Colóquio da AFIRSE, 2005, pp. 351-360.
- LAJES, M.A., “ Das Indústrias Culturais/Mercado Cultural às Indústrias da Educação/Mercado da Educação: Um Novo Domínio de Pesquisa em Educação” in Actas do II Congresso Internacional do Fórum da Administração Educacional, 2003b, pp.345 – 354.
- LAJES, M.A., « Os Sistemas Educativos e as Doutrinas Neoliberais: a Educação como um Bem e um Serviço” in Actas do XIII Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação de Lisboa, 2003a, pp. 526-533.
- LALANDA, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.). Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão (pp. 43-61). Porto: Porto Editora.
- LANDRY, R. (2003). *A Análise de Conteúdo*. In: Gauthier, Benoît (dir.) (2003). *A investigação Social da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.
- LARSSON, S. (2001). Les cercles d'études et la démocratie en Suède. *Education Permanente*, 149, 231-256.
- LAUFGREBEN, J. L. & Shapiro, N. S. (2004). *Sustaining and improving learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAYEC, J. (2006). *Auto-Orientation tout au long de la vie. Le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organization.
- LE BOTERF, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Education Permanente*, 135, 143-151.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organizations.
- LE BOTERF, G. (2001). Da engenharia da formação a engenharia das competências: Que abordagens? Que actores? Que evoluções? In Carré, P. & Caspar, P. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 355- 374). Lisboa: Instituto Piaget.
- LEGRAND, J.1., PINAU, G., (1993). *Histoires de Vie*, Media Edition.
- LE NY, J. F. (1998). Connaissance. In P. Champy & C. Étévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 209-214). Paris: Nathan.
- LE SQUÈRE, R. & Le Scouillier, C. (2006). APEL Guidance and Counselling: The Birth of a New Profession. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential Learning.Practices in European Universities* (pp. 196-208). Tartu: Tartu University Press.
- LEHER, R. (2000). Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In P. Gentili & G. Frigotto. *La Ciudadania Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 145-176).

- LEMBO, J.M. (1975). *Por Que Falham os Professores*. Universidade de São Paulo: São Paulo.
- LEMOINE, C. (1998). Qu'est ce qu'un "Bilan de Compétences". *Révue Européenne de Psychologie Appliquée*, Volume 48, 4, 243-248.
- LEMOINE, C. (2005). *Se Former au Bilan de Compétences*. Paris: Dunod.
- LENARDUZZI, D. (1995). L'Union européenne et l'éducation. In B. Charlot, e J. Beillerot, *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation* (pp. 35-40). Paris: PUF.
- LENOIR, H. (2004). Pour une éthique de l'évaluation. *Education Permanente*, 158, 51-72.
- LENS, W. & decruyenaere, m. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário – as características dos alunos. *Psycologica*, 6, 13-31.
- LEONTIEV, A. (1978b). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LESNE, M. & Minvielle, Y. (1988). Socialisation et formation d'adultes. *Education Permanente*, 92, 23-38.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉRBET, M., G. G; & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEVINSON, D., Darrow, D., Klein, C., Levinson, M. & Mckee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Nova York: Ballantine.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LEWIN, K. (1972). *Psychologie Dynamique*. Paris: PUF.
- LEWIN, K. (1975). *Psychologie dynamique – Les relations humaines*. Paris: PUF
- LEWIN, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- LIAROUTZOS, O. (2004). Du geste à la parole: vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle. *Education Permanente*, 158, 73-85.
- LIÉTARD, B. & Barthe, B. (1997). Approches personnalisées en reconnaissance des acquis dans les centres de bilans. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 161-172). Paris: L'Harmattan.
- LIÉTARD, B. (1995). Postface. In J-Y. Ménard. (dir.). *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 125-135). Rennes: PUR.
- LIÉTARD, B. (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Education Permanente*, 133, 65-74.
- LIÉTARD, B. (2001). O Reconhecimento do Adquirido, um novo espaço de formação? In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 475-492). Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA M. P., Simões, A., Vieira, C. M., Oliveira, A. L., Ferreira, J. A., Pinheiro, M. R., & Matos, A. P. (2001). O bem-estar subjectivo na meia-idade: do mito à realidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 149-170.
- LIMA, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- LIMA, L. & Afonso, A. J. (2006). Políticas Públicas, Novos Contextos e Actores em Educação de Adultos. In L. Lima. *Educação Não Escolar de Adultos* (pp. 205-232). Braga: UM/UEA.
- LIMA, L. & al. (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: ME.
- LIMA, L. (1994). Inovação e Mudança em Educação de Adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. In Lima, L. (Org.). *Educação de Adultos. Fórum I* (pp. 59-73). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2000). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. In L. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II* (pp. 237-255). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2001). Políticas de Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35 (1), 41-66.
- LIMA, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In Fundação Calouste Gulbenkian. *Cruzamento de Saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: FCG.
- LIMA, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário & B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.31-60). Lisboa: Educa.
- LIMA, L. (2006). Introdução. In L. Lima. *Educação Não Escolar de Adultos* (pp. 15-24). Braga: UM/UEA.
- LIMA, L. e Guimarães, P. (2000). A participação portuguesa no projecto de investigação EuroDelphi. A Educação de Adultos na Europa. In L. Lima, (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II* (pp. 75-152). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L., Afonso, A. & Estêvão, C. (1998). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (1996). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil in Educação e Formação ao Longo da Vida, Inovação, vol.9, nº3. Lisboa. IIE
- LIMA, M. P. (2002). Quando o nosso projecto são os projectos pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (1,2 3), 291-304.
- LITTLE, B. R. & Chambers, N. C. (2000). Personal projects analysis: an integrative framework for clinical and counselling psychology. *Révue Québécoise de Psychologie*, 21, 153-190.
- LITTLE, B. R. & Chambers, N. C. (2004). Personal project pursuit: on human doings and well-beings. In W. M. Cox & E. Klinger. *Handbook of Motivational Counseling* (pp. 65-82). Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- LITTLE, B. R. (1983). Personal Projects Analysis: a rationale and method for investigation. *Environement and Behaviour*, 15, 273-309.
- LITTLE, B. R. (1989). Personal projects analysis: trivial pursuits, magnificent obsessions and the search for coherence. In D. M. Buss & N. Cantor. *Personality psychology: recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). Nova Iorque: Springer-Verlag.
- LOEVINGER, J. (1987). *Ego development. Conceptions and theories*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Longo da Vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

- LONGWORTH, N. e Davies, W. K. (1998). *Lifelong learning new vision: new implications, new roles for people, organizations, nations and communicaties in the 21 st century*. London: Kogan Page.
- LOPES, A. (1992). Aprendizagem e Ensino. In Manual do Formador – Psicologia da educação. Porto: GETAP.
- LOURENÇO, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Almedina.
- LOURENÇO, O. (2003). Piaget, Vygotski, semelhanças e além disso. In G. Miranda & S. Baía. *Psicologia da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- LOWIT (Eds.). *Actes du Colloque International Éduquer en Orientation: enjeux et perspectives* (pp. 49-70). Paris: INETOP-CNAM.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- ALLBARELLO; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy & P. de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da, pp. 84-202.
- LURIA, A. R. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- LYOTARD, L-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Dom Quixote.
- M. C., Matos, A. P. M. & Oliveira, A. L. (1999b). Reflexões pedagógicas em torno do bem-estar subjectivo: a importância das metas pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (2), 61-88.
- MACHADO, C. (2009). Reconhecimento das Competências adquiridas na Escola da Vida; um estudo de caso num centro Novas Oportunidades de Santo Tirso. Braga: Universidade do Minho
- MACHADO, E. (2009). Quantos créditos dão esta ação? Uma modelização das práticas de avaliação em formação contínua de professores. Braga: Universidade do Minho.
- MAFFESOLI, M, (2002). *A Transfiguração do Político – A Tribalização do Mundo Pós-Moderno*, Instituto Piaget.
- MALGLAIVE, G. (1988). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Education Permanente*, 92, 53-62.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MALLET, J. (1994). *L'Entreprise Apprenante*. Aix-en-Provence: Oméga.
- MARCHAND, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.
- MARFULL, A. S. (1990). Hacia un concepto de ciudad educadora. In Ajuntament de Barcelona. *La Ciudad Educadora* (pp. 131-140). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- MARQUES, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais – Um Campo Potencial de Inovação*, Educa.
- MARQUES, M. G. (1999). *As Universidades Livres e Populares Portuguesas em Coimbra e no Porto* (dos finais do século XIX à década de trinta do século XX). (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho/Instituto de Ciências Sociais.
- MARTUCCELLI, D., (2008). *Forgé par l'épreuve*. Armand Colin.
- GRAÇA, J.C. (1995). *Sociologia*. Lousã: McGRAW-HILL.

- MARSICK, V. J. (1990). Action Learning and Reflection in the Workplace. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 23-46). São Francisco: Jossey-Bass.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and Personality*. Nova Iorque: Hasper & Row.
- MASLOW, A. (1972). Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- MATIAS, P. & Pereira, P. (2007). Certificados de 2005, onde estão agora? *Formar*, 60, 20-24.
- MAUBANT, P. (2004). *Pédagogues et Pédagogies en Formation d'Adultes*. Paris: PUF.
- MAYEN, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE. Une contribution de didactique professionnelle. *Education Permanente*, 159, 7-22.
- MAYO, M. (2002). Learning for active citizenship. Training for and learning from participation in area regeneration. In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards. *Supporting lifelong learning*. Volume 2 (pp. 198-213). Londres: RoutledgeFalmer.
- MCADAMS, D. P. (1995). "What we know when we know a person?". *Journal of Personality*, 63 (3), (pp. 365-396). Blackwell Publishing.
- MCMAHON, J. E. e Merman, S. K. (1996). Career Development. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 679-697). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- MÉDA, D. (1999). *O Trabalho, um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de século.
- MELEIS, A. I. et al., (2000)- *Experiencing transitions: anemerging middle-range theory*. Advances – Nursing Science. Vol.23, nº1, pp. 12-28.
- MELO, A. & al. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MELO, A. (2005). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In R. Canário & B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp.97-114). Lisboa: Educa.
- MELO, A. (2006). From the Hills of the Algarve to the Minister's Desk. In R. V. Castro, A. V. Sancho & P. Guimarães. *Adult Education, new routes in a new landscape* (pp. 167- 188). Braga: UEAUM.
- MELO, A., Lima, L. C. e Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- MELO, Alberto (Coord.), MATOS, Lisete e SILVA, Olívia Santos (2001). S@bER+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e da Formação de Adultos, 1999-2006.Lisboa. ANEFA.
- MELO, Alberto, (1999). Editorial, Revista "Saber Mais", nº2, (Julho-Setembro).
- MELO, Alberto, QUEIRÓS, Ana Maria, SILVA, Augusto Santos, SALGADO, Lucília, ROTHES, Luís, e RIBEIRO, Mário (1998). *Uma Aposta Educativa na Educação para Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Ménard, J. Y. (1995). Présentation. In J. Y. Ménard (dir), *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 13-20). Rennes: PUR.
- MEZIROW, J.(1989). Personal Perspective Change trough Adult Learning

- MEZIROW, J. (1990). Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 354-376). São Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1990a). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1-20). São Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. São Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning.
- MEZIROW, J. (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIALARET, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. . In J. M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-188). Paris: PUF.
- MICHEL, M. (2005). Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Editora Atlas.
- MICHEL, S. (1995). L'orientation en entreprise: impact de la loi sur le bilan de compétences. In J. Y. Ménard. *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 117-124). Rennes: PUR.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000). Plano Nacional de Emprego 2000. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego. Lisboa. Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Iniciativa no âmbito do Plano
- MIRÓ, S. B. (2002). Motivación en la Formación Laboral. In P. Pineda. *Pedagogia Laboral* (pp. 253-274). Barcelona: Ariel.
- MISEP (2000). Basic Information Report. Portugal 1999. Institutions, Procedures and Measures. Brussels. European Commission.
- MISEP (2001). Basic Information Report. Portugal 2000. Institutions, Procedures and Measures. Brussels. European Commission.
- MOK, K. H. (2005). Globalisation and Governance: education policy instruments and regulatory arrangements. *Review of Education*, 51, 289-311.
- MOLINIÉ, M. (2000). Une pédagogie de la trajectoire culturelle. *VEI Enjeux*, 123, 195-204.
- MOLINIER, P. (1997). Un éclairage psychodynamique de la notion de compétence. *Education Permanente*, 132, 149-158.
- MOLLO, S., (1969), A Escola na Sociedade, Edições 70.
- MPNEYRON, A. (1997). Reconnaissance et transmission culturelle des éco-savoirs. Essai d'identification d'une «compétence clé» chez les bergers transhumants des Pyrénées. *Education Permanente*, 133, 91-100.
- MONTADON, Cléopâtre et PERRENOUD, Philippe (1998), "Entre pais e professores, um diálogo impossível?", Lisboa, Ed. Celta
- MONTEIRO, M. B.; VALA, J.; (coords) (1996). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MOORE, S. (2002). *Sociologia*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- MORAIS, C. (2005). Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística.
- MOREAU, P. F. (1987). *Spinoza*. Lisboa: Dom Quixote.

- MOREIRA, J. M. (2004). Questionários: Teoria e prática. Coimbra: Almedina.
- MOREIRA, M. A. (2005). A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês, processos de (co) construção de conhecimento profissional. Braga: Edições monografias em educação.
- MORENO, M. L. R. (2006). *Evaluación, Balance y Formación de Competências Laborales Transversales*. Barcelona: Laertes.
- MORENO, R. C. C. (2004). *A Pedagogia Crítica como Resposta Educacional em Contexto Pós-Moderno*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- MORGADO, J. (1999). A Relação Pedagógica. Lisboa Editorial Presença.
- MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E., (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo*, Piaget (4ª Ed., ed.fr.1990).
- MORIN, E., Motta, R. & Ciurana, E. R. (2004). *Educar para a Era Planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Piaget.
- MORROW, R. A. & Torres, C. A. (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 155-174.
- MOSCOVICI, S. (1976), *La Pschanalyse, son image et son pulic*, 2ª ed., Paris, PUF.
- MOSCOVICI, S. (1981), *On social representations*. In Forgas, J. (Ed.), *Social cognition*, Londres, Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1989), *Des représentations collectives aux représentation sociales*, In Jodelet, D., *Les représentation sociales*. Paris, P.U.F.: 62-86.
- MOSCOVICI, S. (2003), *Representações sociais; investigações em Psicologia Social*. Petrópolis:Vozes.
- MOSCOVICI, S. (2003). *Representações Sociais Investigações em psicologia social*. (4ª ed.). Pétropólis: Vozes.
- MOUGIN, F. & Courtois, B. (2004). *Production de Savoirs d'Action et Dynamiques Sociales*. In J. M. Barbier. & O. Galatanu. *Les Savoirs d'Action: Une mise en mot des competences?* (pp. 263-274). Paris: L'Harmattan.
- MOWDAY, R. (1982).Expectancy theory approaches to faculty motivation. In J. Bess (Ed.), *Motivating Professors to Teach Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- MURRAY, A. & Steedman, H. (2002). Perfis de Competência em França, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 22, 3 -15.
- MUT, B. M. (2002). *Calidad en las organizaciones y formación*. In P. Pineda. *Pedagogía Laboral* (pp. 173-200). Barcelona: Ariel.
- NEFF, W. S. (1985). *Work and Human Behaviour*. Nova Iorque: Aldine.
- NETO, F., Barros, J. & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano & J. Marques. *A acção educativa: Análise psico-social* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- NEWTON, R. R. & Rudestam, K. E. (1999). *Your Statistical Consultant. Answers to your data analisys questions*. Thousand Oaks: Sage.
- NIZET, J. & Bourgeois, E. (2005). *Les Mutations des Formations d'Adultes*. Paris: PUF.

- NÓBREGA, S. M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p.55-87.
- NOGUEIRA, A. I. (1990). Formar Hoje Educar Amanhã. Coimbra. Liv. Almedina.
- NOGUEIRA, A. I. (1996a). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: IIE.
- NOGUEIRA, A. I. (1996b). Os Caminhos e os (Des) Caminhos da Educação de Adultos em Portugal nos Anos 80-90. Uma Síntese Despretensiosa. In Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal. *Educação de Adultos em Portugal, Situação e Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal
- NOGUERAS, J. M. T. (1990). Recorrido conceptual por la ciudad educadora. Una perspectiva filosófica. In Ajuntament de Barcelona. *La Ciudad Educadora* (pp. 27-37). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- NORBECK, J. (1978). Formas e Métodos da Educação de Adultos. Braga: Edições Universidade do Minho.
- NORBECK, J. (1982). Algumas formas e tendências a elas relativas no domínio da Educação de Adultos bem sucedidas no mundo actual. In Universidade de Évora. *Educação de Adultos no Alentejo, contributo para a formação dos agentes educativos* (pp. 123-144). Évora: Universidade de Évora.
- NÓVOA, A. & Rodrigues, C. (2005). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (1997). Histórias de Vida. In Departamento da Educação Básica. *Educação de Adultos* (pp. 58-69). Lisboa: DEB.
- NÓVOA, António, (1988). A Formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus in O Método (auto) biográfico e a Formação. Cadernos de Formação. Lisboa
- NUTTIN, J. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain – études théoriques et revue de recherche. In p. Fraisse (Ed.). *Du Temps biologiques au temps psychologiques*. Paris: PUF.
- OCDE. (1973). *Recurrent Education: a strategy for Lifelong Education*. Paris: OCDE
- OCDE (1992). *Une Education et Une Formation de Qualité pour Tous*, OCDE.
- OCDE. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OCDE.
- OCDE (1999). Lifelong Learning for All. Paris. OCDE. [Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996.]
- OCDE (2000). Thematic Review on Adult Learning. Background Report. Paris. OCDE.
- OCDE (2001). Nota de Síntese sobre Portugal, in A Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame Temático, vols. I-II (2002). Lisboa. ANEFA.
- OCDE (2004). *Career Guidance: a handbook for policy makers*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2005). *Education at a Glance 2005*.
- OLIVEIRA, A. L. (2005). *Aprendizagem Autodirigida, um contributo para a qualidade do Ensino Superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- OLIVEIRA, J.B. (1992). Professores e Alunos Pigmaliões. Coimbra: Livraria Almedina
- OLIVIER, G. (2006). L’impact des changements sociaux et économiques sur l’orientation des hommes et des femmes en formation permanente. In F. Danvers.

- Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (pp. 61-139). Villeneuve D'Ascq : PUS.
- OLSEN, M., Codd, J. & O'Neill, A. M. (2004). *Education Policy. Globalization, Citizenship and Democracy*. Londres: Sage.
- OMS (1978) – *Alma Ata*. Genebra: OMS
- ORLY, P. & Wittorski, R. (2004). Savoirs d'Action et Activités de Référence. In J. M. Barbier. & O. Galatanu. *Les Savoirs d'Action: Une mise en mot des competences?* (pp. 221-244). Paris: L'Harmattan.
- ORLY, P. (2004). Saisir son expérience lors d'une VAE. L'auto-analyse du travail en perspective. *Education Permanente*, 159, 37-49.
- ORTEGA, M. S. (2005). *El Grupo de Discusión, Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- OSÓRIO, A. R. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- OUAKNINE, R. (1998). Démarche “groupe-métier” et processus de production de competences. *Education Permanente*, 135, 71-86.
- PAIN, A. (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- PAIS, J. M. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Viseu: ICS.
- PAIVA, V. (2000). Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In P. Gentili & G. Frigotto. *La Ciudadania Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 49 – 64). Consultado em www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/educacion/educacion.html em 30 de Dezembro de 2005.
- PALAZZESCHI, Y. (1999). História da Formação pós-escolar. In P. Carre & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 31-54). Lisboa: Instituto Piaget.
- PALMONARI, A & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentation sociale. In Doise, w & Palmonari, A., *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp.12-33
- PARASKEVA, J., Gandin, L. e Hypólito, A. (2005). *Diálogos Educacionais e Curriculares à Esquerda*. Lisboa: Plátano.
- PARELLADA, F. S. e Cárdenas, M. O. (2002). Organización, capital intelectual y formación. In P. Pineda. *Pedagogía Laboral* (pp. 109-130). Barcelona: Ariel.
- PARKIM, F. (2000). *Max Weber* (2ª ed.) Oeiras: Celta
- PARLIER, M. (1995). Compétences, métier et professionnalisation. In J. Y. Ménard. *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 95-106). Rennes: PUR.
- PASTRÉ, P. (2001). A Engenharia Didáctica Profissional. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 423-438). Lisboa: Instituto Piaget.
- PATRÍCIO, M. F. (1982). A Educação de Adultos em Portugal. In *Universidade de Évora. Educação de Adultos no Alentejo, contributo para a formação dos agentes educativos* (pp. 33-79). Évora: Universidade de Évora.
- PELLETIER, G. (1995). La reconnaissance des acquis en milieu universitaire québécois: regard d'un praticien universitaire sur un discours universitaire. In J. Y. Ménard (dir), *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 59-66). Rennes: PUR.

- PEREIRA, M. (2004). Um olhar para uma nova perspectiva na Educação/Formação de Adultos: Análise das Práticas e Necessidades de Formação de Professores- 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente na Região Autónoma da Madeira (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- PERRENOUD, P., 1994, *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto Editora (ed. fr. 1994).
- PERRENOUD, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de competences. *Education Permanente*, 140, 123-144.
- PERRENOUD, P. (2000). Construindo Competências. *Escola Nova*, Setembro, 19-31.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: ASA.
- PERRETI, A. (1997). Reconnaissance des acquis et société post-moderne. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 207-210). Paris: L'Harmattan.
- PERRETI, A., (2000). *Pour l'Honneur de l'Ecole*, Hachette.
- PETERS, J. M. & Bell, B. (1987). Horton of Highlander. In Jarvis. P. *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 242-257). Londres: Kogan Page.
- PETIT, C. (2004). *Cuidar neste mundo: uma exigência da humanidade*. In: Hesbeen, W. *Cuidar neste mundo* (pp. 87 - 102). Loures: Lusociência.
- PETIT, S. (1998). La situation de travail productrice de compétence collective. *Education Permanente*, 135, 99-108.
- PHILLIPS, J. J. (1996). Measuring the Results of Training. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 313-341). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1985). Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (1985). *Vygotski Aujourd'hui* (pp. 120-138). Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIETERS, J. M. (1996). Psychology of Adult Education. In A. C. Tuijnman. *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 150-158). Oxford: Pergamon.
- PINEAU L., VASSILEFF, J., (1995). *Histoires de Vie et Pédagogie du Projet, Chronique Sociale* (2ª ed.).
- PINEAU, G. & Le Grand, L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- PINEAU, G. (1989). La Formation Permanente: vie d'un mythe. *Education Permanente*, 98, 89-100.
- PINEAU, G. (1997). La reconnaissance des acquis: deux idées simples qui posent des problèmes complexes. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 11-20). Paris: L'Harmattan.
- PINEAU, G. (1999). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. *Traité des sciences et techniques de la formation*, Edition Dunod.
- PINEAU, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- PINTO, Conceição A. (1995), *Sociologia da escola*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- PINTO, Jorge, MATOS, Lisete e ROTHES, Luís (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa. Ministério da Educação.

- PINTO, H. R. (2002). *Programas Construir o Futuro*. Manual Técnico. Santarém: JHM Edições.
- PINTO, H. R. (2004a). *Construir o Futuro*. Manual Técnico. Lisboa: CEGOC-TEA.
- PINTO, S. (2008). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Consequências para a Avaliação na Escola e na Formação Profissional. In Alice Mendonça e António Bento (org). *Educação em Tempo de Mudança* (pp.57-80). Madeira: CIE-UMA
- PINTO, S. (2010). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho:Minho
- PIRES, A. L. (2005). Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Experienciais. *Sísifo*, 2, 5-20.
- PIRES, A.L. Oliveira, (2005), Educação e Formação ao Longo da Vida: uma Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação das Aprendizagens e Competências, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, Ana Luísa (2000). Desenvolvimento Pessoal e Profissional – Um Estudo dos Contextos e Processos de Formação das Novas Competências Profissionais. Lisboa. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Col. Pensar Educação nº 19.
- PIRES, Ana Luísa (2002). Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e 24 competências. Dissertação para Grau de Doutor em Ciências de Educação. Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- PIRES, M. A. G. S. F. (1990). O Plano de Educação Popular ou a Legislação de 27 de Outubro de 1952 nos Primeiros Anos da Sua Execução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 24 ...
- PISKURICH G. M. (G. M. (1996). Self-Directed Learning. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 453-472). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., RAYBAUT, P., (1995), Histórias de Vida Teoria e Prática, Ed., Celta Oeiras.
- POMBO, O., (2002), Escola, A Recta e o Circulo, Relógio de Água.
- POOPER, K, (1989), *Em Busca de um Mundo Melhor*, 2ª ed., Editorial Fragmentos, Lisboa.
- PORTARIA nº 370/2008 de 21 de Maio. *Diário da República nº 98/2008 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa
- POSTMAN, N., 2002, O Fim da Educação – Redefinindo o Valor da Escola, Relógio de Água.
- POUGET, M. (2006). Pedagogical and Social Aspects of APPEL. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential Learning.Practices in European Universities* (pp. 54-73). Tartu: Tartu University Press.
- PRATT, D. & al. (1998). *Five Prespectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar: Krieger.
- PRODEP (2003). Relatório de Execução 2002. pp. policopiadas.Lisboa. PRODEP

professionnels. Paris: INETOP e EAP.

PROT, B. (1998). Travail réel et formalisation de l'expérience. *Education Permanente*, 135, 109-114.

PROT, B. (2006). Un point critique du développement : le concept potentiel. *Psychologie de l'interaction*, 23, 137-163.

PROT, B. (2007). Pour sortir des idées fixes sur l'évaluation. *Revue de l'IRES*, 3, 101-122.

PUERTA, P. C. (2002). La Formación en las organizaciones. In P. Pineda. *Gestión de la Formación en las Organizaciones* (pp. 13-36). Barcelona: Ariel.

QUEENEY, D. (1996). Continuing Professional Education. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 698-724). Nova Iorque: McGraw-Hill.

QUEIROZ, J.M. de, (1995). *L'Ecole et ses Sociologues*, Nathan/ Université.

QUEIROZ, A. A. (2004). *Perspectiva Histórica da Construção da Profissão* -. In:, Neves, M. C. P.; S.; Pacheco. *Para Uma Ética da Enfermagem, Desafios* (pp.19 - 32). Coimbra: Gráfica de Coimbra

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de Investigação em ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

QUIVY, R., (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva.

Quivy, R., & Capenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª edição). Lisboa: Gradiva

RAAPKE, H. D. (2001). L'éducation des adultes en Allemagne depuis 1945: héritages et innovations. *Education permanente*, 149, 185-196.

RACHAL J. R. (1989). The Social Context of Adult and Continuing Education. In S. B. Merriam & Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 3-14). São Francisco: Jossey-Bass.

RAGGATT, P., Edwards, R. & Small, N. (1996). Introduction: from adult education to a learning society. In P. Raggatt, R. Edwards, & N. Small. *The Learning Society* (pp. 1-9). Londres: Routledge.

RAMOS, E.; BENTO, Sandra (2006). *As competências: quando e como surgiram*. In Ceitil, Mário (org.) – *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

RAMOS, M. C. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41-3, 299-334.

RAMOS, M. N. (2001) – *Da Qualificação à Competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. Tese de doutoramento Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niteroi.

RAMOS, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

RAVEN, J. (2001a). Learning Societies, Learning Organisations and Learning: their implications for competence, its development and its assessment. In J. Raven & J. Stephenson. *Competence in the learning society* (pp. 3-30). Nova Iorque: Peter Lang.

RAVEN, J. (2001b). The conceptualization of competence. J. Raven & J. Stephenson. *Competence in the learning society* (pp. 253-274). Nova Iorque: Peter Lang.

RAVEN, J. (2001c). The McClelland/McBer Competency Models. J. Raven & J. Stephenson. *Competence in the learning society* (pp. 225-236). Nova Iorque: Peter Lang.

- RAVEN, J. (2001d). Facilitating the development of competence J. Raven & J. Stephenson. *Competence in the learning society* (pp. 281-302). Nova Iorque: Peter Lang.
- RAWLS, J.(1997). *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes.
- REBOUL, O. (2000). *Filosofia da Educação*, Lisboa, Edições 70.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*, Lisboa: Edições Sílabo.
- REIS, E. P. (2004) – *A Desigualdade na Visão das Elites e do Povo Brasileiro*. In: Celi Scalón (org.) *Imagens da Desigualdade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- RESENDE, José Manuel (2002). "Reconhecimento público das diferenças e justiça escolar: da sociologia crítica à sociologia da crítica", Colóquio sobre: a democratização escolar intenções e apropriações – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- RESENDE, José Manuel (2003). *O engrandecimento de uma profissão: os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- RESENDE, José Manuel (2008). *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*, Instituto Piaget.
- Revuz, C. (1993). Ecouter les chômeurs pour comprendre le rapport au travail. *Education Permanente*, 117, 47-66.
- RIBAS, B. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.
- RIBEIRO, G.M., (2007), *A Lógica dos Burros – O Lado Negro das Políticas Educativas*, Publicações Europa América.
- RIBEIRO, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L. Almeida & I. Ribeiro. *Avaliação psicológica : formas e contextos*, Vol. 3 (pp. 163-176). Braga: APPORT.
- RICHARDSON, M. S., Constantine, K. & Washburn, M. (2005). New Directions for Development in Vocational Psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas. *Handbook of Vocational Psychology, Theory, Research and Practice* (pp. 51-83). Mahwah: LEA.
- RIPON, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Révue Européenne de Psychologie Appliquée*, Volume 48, 4, 295-300.
- RIVOIRE, B. (2004). VAE: pour quel détour passe l'évaluation? *Education Permanente*, 159, 79-90.
- ROBERTEAU, J. (1995). Les acquis personnels et professionnels: comment les reconnaître pour transformer le poste de travail? L'expérience des dispositifs de reconversion de Thomson Broadcast de 1990 à 1992. In J. Y. Ménard. *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 107-116). Rennes: PUR.
- ROBICHON, M. & Josenhans, U. (2004). Comment évaluer les compétences à des fins de certification. *Education Permanente*, 158, 87-98.
- ROBIN, G. & Layec, J. (1997). Le guide en reconnaissance des acquis: plus qu'un CV, un portfolio de ses apprentissages. In G. Pineau, B. Liétard & M. Chaput. *Reconnaître les Acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 83-96). Paris: L'Harmattan.
- ROCHE, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Education Permanente*, 140, 35-50.
- ROCHER, G. (1999) – *Sociologia Geral – A Acção Social*. Lisboa, Editorial Presença.
- ROCHEX, J.-Y, (1995), *Le Sens de l' Expérience Scolaire*, PUF.
- RODRIGUES, M. L. (1997) – *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora

- RODRIGUES, P. (1995). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- ROELENS, N. (1997). Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social. *Education Permanente*, 133, 47-64.
- ROELENS, N. (1999). Efficacité collective et transactions symboliques autour de la question de la qualité. Réflexions sur une pratique d'intervention. *Education Permanente*, 140, 95-124.
- ROGERS, C. R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. 7ªed. Lisboa: Moraes Editores.
- ROMÃO, J. E. (2001). Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In M. Gadotti & J. E. Romão. *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta* (pp. 41-57). São Paulo: Cortez.
- ROPÉ, F. (2000). Savoirs d'expérience. Compétences et diplômes dans la validation des acquis professionnels. *VEI Enjeux*, 123, 38-55.
- ROSE, A. D. (1989). Nontraditional Education and the Assessment of Prior Learning. In S. B. Merriam & Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 211-220). São Francisco: Jossey-Bass.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New Jersey: Princetos University Press.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'École*. Paris: Casterman
- ROTHES, L. A. (2000). A Educação de Adultos em Portugal. Algumas reflexões com base num projecto europeu de investigação. In Lima, L. (Org.). *Educação de Adultos*. Fórum II (pp. 153-168). Braga: Universidade do Minho.
- ROTTER, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Nova Iorque: Prentice-Hall.
- ROUX, B. (1974). *Formação Permanente*. Lisboa: Pórtico.
- RUANO - BORBALAN, J.C., (1998). *Eduquer et Former*, Editions Sciences Humaines.
- RUBENSON, K. (2001). L'éducation des adultes en suède, de 1967 à 2001: de l'éducation permanente à l'apprentissage tout au long de la vie. *Education Permanente*, 149, 211-230.
- RUBINSTEIN, S. L. (2007a). L'activité. In P. Rabardel. *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 141-174). Paris: Octarès.
- RUBINSTEIN, S. L. (2007b). Les processus psychiques et la régulation de l'activité. In P. Rabardel. *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 203-214). Paris: Octarès.
- RUBINSTEIN, S. L. (2007c). La question de la conscience et de l'activité dans l'histoire de la psychologie soviétique. In P. Rabardel. *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 255-262). Paris: Octarès.
- RUBINSTEIN, S. L. (2007d). L'homme en tant que sujet de sa vie. In P. Rabardel. *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 263-283). Paris: Octarès.
- RUMMERT, S. M., (2007). Gramsci, Trabalho e Educação – Jovens Adultos Pouco Escolarizados no Brasil Actual, col. "Sisifo", Educa.
- RUMOS – *Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social* da RAM. Portaria nº 15-A/2008 de 15 de 15 de Fevereiro. *Diário da República*

- nº 18/2008 – I Série. Secretarias Regionais dos Recursos Humanos, da Educação e Cultura e do Plano e Finanças. Lisboa.
- RUQUOY, D. (2005). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In: Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J-P.; Maroy, Ruquoy, D.; Saint-Georges P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (Trajectos)
- RUSH, H. M. F. (1996). The Behavioral Sciences. In R. L. Craig. *The ASTD Training & Development Handbook* (pp. 219-252). Nova Iorque: McGraw-Hill.
- RYWALSKI, P. (2004). Les tâches de l'expert dans la reconnaissance et la validation des acquis. *Education Permanente*, 159, 91-101.
- SAINSAULIEU, R. (1993). La valeur travail. *Education Permanente*, 116, 159-172.
- SANSREGRET, M. (1997). Le portfolio: guide de l'étudiant, de l'administrateur et du conseiller andragogique. In G. Pineau, B. Lietard & M. Chaput. *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée* (pp. 97-104). Paris: L'Harmattan.
- SANTO, M.S. (2002). *A Religião na Mudança A Nova Era*. Instituto de Sociologia e Etnologia das Religiões: Universidade Nova de Lisboa.
- SANTOS, B. S. (2003). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In B. S. Santos. *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 427-461). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, S.; J. Madureira Pinto (org.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação
- SAVICKAS, M. L. (2001). "Toward a comprehensive theory of career development. Dispositions, concerns, and narratives". in F. Leong & A. Barak,
- SAVOIE-ZAJC, L. (2003). *A entrevista semidirigida*. in: Gauthier, Benoît (dir.) (2003). *A investigação Social da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.
- SCHLOSSBERG, N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition*. Nova Iorque: Springer Publishing Company.
- SCHMUCK, R. & SCHMUCK, P. (1992). *Group processes in the classroom*. EUA: W. C. Brown Publishers
- SCHNAPPER, D. (2000) *A Compreensão Sociológica*. Lisboa: Gradiva
- SCHNEUWLY, B & Bronckart, J. P. (1985). *Vygotski Aujourd'hui*. Paris: Délachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot. *Avec Vygotski* (pp. 291-304). Paris: La Dispute.
- SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova Iorque: Basic Books.
- SCHON, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J. M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: PUF.
- SCHON, D. (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. In J. Raven & J. Stephenson. *Competence in the learning society* (pp. 183-208). Nova Iorque: Peter Lang.
- SCHURMANS, M-N. (2004). *O corpo social, metáfora do corpo humano – de uma perspectiva explicativa a uma perspectiva compreensiva*. In: Hesbeen, W. *Cuidar neste mundo* (pp. 187 - 204). Loures: Lusociência.

- SCHWARTZ, B. (1973). *L'Éducation demain*. Paris: Aubier Montaigne.
- SCHWARTZ, B. (1988). Education Permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts. *Education Permanente*, 92, 7-22.
- SCHWARTZ, B. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Education Permanente*, 98, 121-126.
- SCHWARTZ, B., (1984), Uma Escola Diferente, Livros Horizonte.
- SCHWARTZ, B. (2004). Entretien avec Bertrand Schwartz. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 136. 7-20.
- SCHWARTZ, Y. (1993). «C'est compliqué». Activité symbolique et activité industrielle. *Education Permanente*, 116, 119-132.
- SCHWARTZ, Y. (1995). De la qualification à la compétence. *Education Permanente*, 123, 125-137.
- SCHWARTZ, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, 133, 9-34.
- SCHWARTZ, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice? *Education Permanente*, 158, 11- 23.
- SCRIBNER, S. (1997). *Mind and Social Practice*. Cambridge: CUP.
- SELLIN, B. (1995). Les qualifications de formation professionnelle dans la communauté européenne – Leur correspondance en vue de la libre circulation des travailleurs. In J. Y. MÉNARD. *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 67-78). Rennes: PUR.
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Random House.
- SÉRON, (1999). El Enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360.
- SILVA, A. & Pinto, J. (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, A. S. & Rhodes, L. A. (1998). Educação de Adultos. In A. S. Silva. *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: ME.
- SILVA, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: ASA.
- SILVA, A. S.; PINTO, J. Madureira. (org.) (2003) – *Metodologia Das Ciências Sociais*. (12ª ed.) Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- SILVA, Augusto, S. (2003). *A Ruptura Com o Senso Comum nas Ciências Sociais* Silva. in Pinto, J. Madureira, (org.). *Metodologia Das Ciências Sociais* (pp.29-53). Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- SILVA, C. Gomes, (1999), *Escolhas Escolares Heranças Sociais*, Celta.
- SILVA, I.; NOGUEIRA C. (2001). *Cidadania Construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: ed. ASA.
- SILVA, O. & Costa, A. (2006). *Princípios e metodologias de trabalho com adultos*. Coleção Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- SILVESTRE (C.A.), (2003), *Educação de Adultos – Como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*, Piaget.

- SIMÕES, A. & Lima, M. P. (1992). Desenvolvimento do conceito de si escolar, em adultos analfabetos: um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- SIMÕES, A. (1979). *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- SIMÕES, A. (1987). Atitudes dos Adultos Face ao Ensino nos CEBAs. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 199-219.
- SIMÕES, A. (1992). Ulterior Validação de uma Escala de Satisfação com a Vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- SIMÕES, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27 (3), 387-404.
- SIMÕES, A. (1994). Desenvolvimento Intelectual do Adulto. In Lima, L. (Org.). *Educação de Adultos. Forum I* (pp. 151-161). Braga: Universidade do Minho.
- SIMÕES, A. (1996) (coord.) *Educação de Adultos em Portugal. Situações e Perspectivas*. Actas das Jornadas Abril de 1994. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Universidade de Coimbra
- SIMÕES, A. (1997). Pré-alfabetização. In Departamento da Educação Básica. *Alfabetização* (pp. 19-22). Lisboa: DEB.
- SIMÕES, A. (1999). A personalidade do adulto: Estabilidade e/ou mudança? *Psychologica*, 22, 9-26.
- SIMÕES, A. (2000). Educação de Adultos: da Aprendizagem Formativa à Aprendizagem Transformativa. In M. A. Veiga & J. Magalhães. *Prof. Dr. Ribeiro Dias – Homenagem* (pp. 809-822). Braga: Universidade do Minho.
- SIMÕES, A. (2001). Discurso de Abertura das II Jornadas, Modelos e Práticas de Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 7-11.
- SIMÕES, A. (2006). Factos e factores do desenvolvimento intelectual do adulto. *Psychologica*, 42, 25-44.
- SIMÕES, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. M., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M. & Oliveira, A. L. (1999a). Reflexões pedagógicas em torno do bem-estar subjectivo: a importância das metas pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (1), 5-30.
- SIMÕES, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. M., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M. & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI (2), 243-279.
- SIMÕES, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M. M., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C. M. C., Matos, A. P. M. & Oliveira, A. L. (2000). O bem-estar subjectivo dos adultos: um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37 (1), 5-30.
- SIMOSKO, S. (1989). *La Reconnaissance des Acquis*. Montreal: Modulo.
- SINNOTT, J. D. (1994). *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning*. Westport: Greenwood Press.
- SIX-Touchard, B. (1998). Développement de la compétence tutorale par l’outil d’auto-analyse du travail. *Education Permanente*, 135, 87-98.
- SMITH, J. & Spurling, A. (2003). *Understanding Motivation for Lifelong Learning*. Londres: NIACE.
- SOCZKA, L. (1988). Representações Sociais, Relações Intergrupais e Identidades Profissionais dos Psicólogos. Lisboa: LNEC.

- SOLAR, C. (1995). Problématique de la reconnaissance des acquis et «question de compétence». In J. Y. Ménard. *Reconnaissance des acquis et validation des compétences* (pp. 79-94). Rennes: PUR.
- SOULET, M-H. (2006). *Confiança e Capacidade de Acção. Agir em contexto de inquietude*. In Balsa C. (coord.) – *Confiança e Laço Social* (pp.25-47). Lisboa: Edições Colibri.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, M.A. (1992). *Mudança na Escola – Quatro Anos de Uma Experiência Pedagógica*, Caminho.
- VALA, J., “Análise de Conteúdo” in A. Santos Silva & J.M. Pinto, *Metodologias de Ciências Sociais*, 1987, pp. 101 – 128.
- SPRINTHALL, N.A. & SPRINTHALL, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stengers, I. (1996). *La guerre des sciences*. Paris: La Découverte.
- STIPEK, D. J. (1993). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- STIPEK, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D.C. Berliner & R. C. CALFEE (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. pp. 85-113. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- STOER, S. *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, 1986
- SOULET, M-H. (2006). *Confiança e Capacidade de Acção. Agir em contexto de inquietude*. In Balsa C. (coord.) – *Confiança e Laço Social* (pp.25-47). Lisboa: Edições Colibri
- STOCK, A. (1996). Lifelong Learning: thirty years of educational change. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small. *The learning society, challenges and trends* (pp. 10-25). Londres: The Open University.
- STROMQUIST, N. P. (2002). *Education in a globalization world*. Maryland: Rowan & Littlefield.
- STROOBANTS, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, 135, 11-22.
- STUBBLEFIELD H. W. & Keane, P. (1989). The History of Adult and Continuing Education. In S. B. Merriam & Cunningham. *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 26-36). São Francisco: Jossey-Bass.
- SUCHODOLSKI, B. (1979). La Educacion Permanente: consideraciones de carácter filosófico. In R. H. Dave. *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 59-98). Madrid: Santillana.
- SUE, R. (2001). Dinâmica dos tempos sociais e processo educativo. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 103-120). Lisboa: Instituto Piaget.
- SULZER, E. (1999). Objectiver les compétences d’interaction. Critique social du savoir-être. *Education Permanente*, 140, 51-60.
- SUPER, D. E. (1953). “A theory of vocational development”. *American Psychologist*, 8, (pp. 185-190).
- SUPER, D. E. (1980). “A life-span, life-space approach to career development.” *Journal of Vocational Behavior*, 16, (pp. 282-298).

- SUPER, D. E. (1988). Travail et loisirs dans une économie en flux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 17, 23-32.
- SUPER, D. E. (1990). "A life-span, life-space approach to career development. Background of the theory". in D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career*
- SUPER, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1994). The life-span, Life-space Approach to Career. In D. Brown & al. *Career Choice and Development* (pp. 121-178). São Francisco: Jossey-Bass.
- SUTTON, P. J. (1996). Lifelong and Continuing Education. In A. C. Tuijnman. *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 27-33). Oxford: Pergamon.
- TANGUY, L. (2003). La Formation Permanente en France, genèse d'une catégorie (1945 – 1971). In Fundação Calouste Gulbenkian. *Cruzamento de Saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 119-128). Lisboa: FCG.
- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade Que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora
- TENNANT, M. & Pogson, P. (1995). *Learning and Change in the Adult Years*. São Francisco: Jossey-Bass.
- TEODORO, A. (1995). Construindo a Escola Democrática Através do Campo de Reconstituição pedagógica. In Educação Sociedade & Culturas, 1. Pp. 7-28;
- TERROT, N. (1995). Le Bilan de la Validation des Acquis: où en est-on dans les universités françaises? In J. Y. Ménard. *Reconnaissance des acquis et validation des competences* (pp. 23-34). Rennes: PUR.
- TERSSAC, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In J. M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-248). Paris: PUF.
- TOMAZ, Tadeu, S. (2000), Teorias do Currículo Uma introdução crítica, Porto Editora.
- TORGAL, L. R. (1990). Universidade, Conservadorismo e Dinâmica de Mudança nos Primórdios do Liberalismo em Portugal. *Revista de História das Ideias*, 12, 129-219.
- TORGAL, L. R. (1993). A Instrução Pública. In J. Mattoso. *História de Portugal*, Vol. V. Lisboa: Círculo de Leitores.
- TORRÃO, A.P. (1993). *A escola básica integrada: modalidades organizacionais para a escola básica integrada de nove anos*. Porto: Porto Editora.
- TORRES, C. (2001). Estado, políticas públicas e educação de adultos. In M. Gadotti & J. E. Romão. *Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta* (pp. 19-28). São Paulo: Cortez.
- TORRES, C. A. (1998). A Pedagogia Política de Paulo Freire. In M. W. Apple & A. Nóvoa. *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 47- 68). Porto: Porto Editora.
- TORRES, C. A. (2007). El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 7-45.
- TOUPIN, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Education Permanente*, 135, 33-44.
- TOURAINÉ, A., (2005). Um Novo Paradigma – Para Compreender o Mundo de Hoje, Instituto Piaget (Ed. fr. 2005).
- TRIGO, M. M. (2001). O presente e o futuro da Educação de Adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 101-114.
- TRIGO, Márcia (2001). Um Ano de Trabalho na ANEFA, (Recursos Humanos Magazine, Janeiro-Fevereiro ano II, nº 12).

- TUCKMAN, B. W. (2000). Manual de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUCKMAN, B.W. (2005), Manual de Investigação em Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUIJNMAN, A. (1991). L'éducation récurrente: du concept à sa mise en oeuvre. In UNESCO. *Perspectives*, Vol. XXI, 1. Paris: UNESCO
- TUIJNMAN, A. C. (1996a). The expansion of adult education and training in Europe: trends and issues. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small. *The learning society challenges and trends* (pp. 26-44). Londres: The Open University.
- TURNER, S. B. (2002). *Teoria Social*. Algés: Difel.
- UNESCO (1998). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro. Lisboa. Ministério da Educação.
- UNESCO. (1975). *Para uma Política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO. (1978). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos*, Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO. (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Lisboa: ME.
- UNESCO. (2004). *Educación para Todos, el imperative de la calidad*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *From the Information Society to Knowledge Societies*
- USHER, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. Nova York: Routledge.
- USHER, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge*. Nova York: Routledge.
- VAIRINHOS, V. (1996). Elementos de probabilidade e estatística. Lisboa: Universidade Aberta.
- VALA, J., (2002). Teoria das Representações Sociais em S. Moscovici, *Análise Social*, in Vala j. & Monteiro B. (Eds), *Psicologia, Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J., “ Para uma psicologia do pensamento social” in J. Vala & M. B. Monteiro, (Ed.), *Psicologia Social*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, pp. 1-41.
- VALA, J., Monteiro, B. (2006), *Psicologia Social*, 7ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J., (2006). “Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano”: in *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, (pp.459-502).
- VALLACH, L., Young, R. & Lynam, M. J. (2002). *Action theory. A primer for applied research in Social Sciences*. West Port: Praeger Publishers.
- VAN DER KAMP, M. (2006). The Contribution of APEL to Lifelong Learning. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk. *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities* (pp. 220-233). Tartu: Tartu University Press.
- VAN ZANTEN, A. *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF, 2004. (Collection "Que sais-je?").

- VAN DER ZEE, H. (1996). The leaning society. In P. Raggatt, R. Edwards & N. Small. *The learning society challenges and trends* (pp. 162-183). Londres: The Open University.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- VERGNAUD, G. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- VERGNAUD, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot. *Avec Vygotski* (pp. 55-68). Paris: La Dispute.
- VERGNAUD, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachete.
- VERGNAUD, G. (2001). O desenvolvimento cognitivo do adulto. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 207-222). Lisboa: Instituto Piaget.
- VIAL, M. & Mencacci, N. (2004). Valider les acquis de l'expérience à l'université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels. *Education Permanente*, 159, 67-78.
- VIEIRA, F. (1993). Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores. Porto: Edições ASA.
- VINOKUR, A. (1979). Analisis economico de la Educacion Permanente. In R. H. Dave. *Fundamentos de la Educacion Permanente* (pp. 289-341). Madrid: Santillana.
- VONDRACEK, F. (2004). Avaliação das relações pessoa-contexto: plano de um procedimento completo de avaliação de jovens. In L. M. Leitão. *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*, (pp. 429-452). Coimbra: Quarteto.
- VYGOTSKI, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKI, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLERSTEIN, I. (1974). *The Modern World System*. Nova York: Academic Press.
- WALLERSTEIN, I. (1999). *The End of the World As We Know It: Social Science for the Twenty-First Century*. Mineápolis: University of Minnesota Press
- WALLERSTEIN, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis de sistemas mundos*. Madrid: Akal.
- WALZER, M. (1999). *As Esferas da Justiça*, em defesa do pluralismo e da igualdade. Editorial Presença.
- WATKINS, K. E. & Wilson J. A. (2001). Chris Argyris – the reluctant adult educator. In P. Jarvis. *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 193-205). Londres: Kogan Page.
- WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation – Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage Publications.
- WENGER, E. (2002). Communities of practice and social learning systems. In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards. *Supporting lifelong learning*, Volume 2 (pp. 160-179). Londres: RoutledgeFalmer.
- WERTSCH, J. V. (1998a). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.

- WERTSCH, J. V. (1998b). A necessidade da acção na pesquisa social. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez. *Estudos Socioculturais da Mente* (pp. 56-71). Porto Alegre: Artmed.
- WERTSCH, J. V., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1998). Estudos socioculturais: história, acção e mediação. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez. *Estudos Socioculturais da Mente* (pp. 11-38). Porto Alegre: Artmed.
- WHITE, K. L (1992) – *Investigaciones sobre servicios de salud: una antologia*. OPAS Washington nº534.
- WHITE, R. (1959). Motivation reconsidered – the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WITTORSKI, R. (1997). Evolution de la formation et transformation des competences des formateurs. *Education Permanente*, 132, 59-72.
- WITTORSKI, R. (1998). De la fabrication des competences. *Education Permanente*, 135, 11-22.
- WOODS, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- XIBERRAS, M. (1993). *As Teorias da Exclusão, Para uma Construção do Imaginário do Desvio*, Instituto Piaget.
- ZABALZA, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.
- ZARIFIAN, P. (1995). *Sur le modèle de la Compétence*. Intervenção oral na Escola Politécnica de São Paulo. Texto policopiado, N/P.
- ZARIFIAN, P. (1997). La Compétence une Approche Sociologique. *L’Orientation scolaire et Professionnelle*, 26, 429-444.
- ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif Compétence*. Paris: Editions Liaisons.
- ZARIFIAN, P. (2001). *Le Modèle de la Compétence*. Paris: Editions Liaisons.
- ZEICHNER, K. e Liston, D. (1987). Teaching Students Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1) pp.23-48
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZINCHENKO, V. P. (1998). A Psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da actividade: retrospectos e prospectos. In J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez. *Estudos Socioculturais da Mente* (pp. 41-55). Porto Alegre: Artmed.

CIBERBLOGRAFIA

<http://cyberdemocracia.blogspot.com/2007/07/interaccionismo-simblico-e-comunicacao.html>, (consultado em 06-02-2009)

<http://www.novasoportunidades.pt/>. (consultado em 07-02-2009) ⁵⁰

<http://www.min-edu.pt/> (consultado em 08-02-2009)

Dossier: Novas Oportunidades

Despacho n.º 15642/2008

5 De Jun. de 2008 /// Modelos de diplomas e certificação de conclusão do nível secundário de educação, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro

Despacho n.º 14753/2008

28 De Mai. de 2008 /// Descongelamento – Centro Novas Oportunidades

Despacho n.º 14310/2008

23 De Mai. de 2008 /// Define as orientações para o funcionamento dos centros novas oportunidades nos estabelecimentos públicos de ensino

Portaria n.º 370/2008

21 De Mai. de 2008 /// Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades

Despacho n.º 6950/2008

10 De Mar. de 2008 /// Autoriza a criação de centros novas oportunidades em entidades e concelhos identificados, em acréscimo à rede de centros já existente

Portaria n.º 230/2008

7 De Mar. de 2008 /// Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho

Despacho n.º 6260/2008

5 De Mar. de 2008 /// É aprovado o regulamento de exames a nível de escola para a conclusão e certificação do nível secundário de educação ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro

Despacho normativo n.º 1/2008

8 De Jan. de 2008 /// Regulamenta a concessão de equivalências entre disciplinas e áreas de formação integradas em planos de estudo de cursos de nível secundário de educação e disciplinas e áreas e formação do ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis

Despacho n.º 29 176/2007

3 De Jan. de 2008 /// Regula o acesso de pessoas com deficiência ou incapacidade ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e as ofertas de educação e Formação de Adultos

Despacho n.º 11 203/2007

⁵⁰ Não se trata de apresentar um elenco relativo à Legislação em vigor, apenas aquela que serviu de Suporte Legislativo na orientação Legislativa do Estudo.

8 De Jun. de 2007 /// Definição das orientações aplicáveis aos Centros Novas Oportunidades e às entidades formadoras dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Despacho n.º 7794/2007

27 De Abr. de 2007 /// Aplicação das Orientações sobre a rede nacional do Centro Novas Oportunidades do Sistema Nacional RVCC às escolas e aos agrupamentos de escolas

Portaria n.º 86/2007

12 De Jan. de 2007 /// Alargamento do processo de RVCC ao nível secundário

Despacho n.º 26 401/2006

29 De Dez de 2006 /// Cursos de Educação e Formação de Adultos

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA:

EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS

ANEFA (2000). *Aprender com Autonomia*. Lisboa: ANEFA. 50 p.

ANEFA (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*: Lisboa: ANEFA. 24p.

ANEFA (2000). *Materiais de Balanço de Competências para os Cursos EFA*. Lisboa: ANEFA. (Documentos escrita e audiovisual).

ANEFA (2001) 1ª ed. *S@ber +: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006*, Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, Lisboa: ME/MTS.

ANEFA (2001). *Aprendizagem ao Longo da Vida*, Lisboa: Cadernos *S@ber +*.

ANEFA (2001). *Diário da República – Colectânea de Legislação*: Lisboa.

ANEFA (2001). *Referencial de Competências – Chave – Educação e Formação de Adultos – Fichas da Trabalho*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002). *Colectânea de Legislação – Actualização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

ANEFA (2002). *Comunidades de Prática*. Lisboa: ANEFA, 13p.

ANEFA (2002). *Referencial de Competências – Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANEFA.

Ministério da Educação (1998). *EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO, CIDADANIA Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico: Editorial do ministério da Educação*.

Ministério da Educação (2000). *Educação para Todos – Uma Mudança em Construção, Cadernos PEPT 2000 – Programa de Educação par Todos*.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1996). *Funções, Estilos, Parceiros e Lugares da Educação Extra-escolar*. Lisboa: ME/DEB. Col. Educação

/Formação. Caderno nº 1.59 p.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1996). *Leitura e Animação da Leitura*. Lisboa: ME/DEB. Col. Educação/Formação. Caderno nº 2.101 p.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Mutações Sociais, Mentalidades, Comportamentos*. Lisboa: ME/DEB. Col. Educação/Formação. Caderno nº 3.45 p.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2000). *A Integração Sociocultural dos Jovens, no Âmbito do Ensino Recorrente. Estudo de 1999. PRODEP II – Medida 3 – Acção 3.3*. Lisboa: ME/DEB. 102 p.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2000). *Ensino Recorrente. Catálogo Eventos 1994-1999 – PRODEP – Acção 3.3*. Lisboa: ME/DEB. 183 p.

Ministério da Educação/Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (1999). *Relatório sobre Educação para Todos – Balanço do ano 2000*. Lisboa.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade 2000. *Plano Nacional de Emprego 2000. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*. Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento. 237 p.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). *Plano Nacional de Emprego 1999. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*. Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento. 276 p.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade/Departamento para os Assuntos do Fundo Social Europeu (1999). *Execução Física das Acções Co-Financiadas pelo FSE em 1998*. Lisboa MTS/DAFSE. (Infor

Mação nº 19/DIR/99, de 20 de Julho).

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura nº 1: Desenho do Referencial de Competências-Chave – Nível Básico, a partir dos documentos consultados relacionados com o funcionamento metodológico do processo de RVCC.	180
Gráfico nº 1: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo a função desempenhada (%)	167
Gráfico nº 2: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo o género (n.º e %)	169
Gráfico nº 3: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo o grupo etário (%).....	170
Gráfico nº 4: Elementos das equipas técnico-pedagógicas dos CNO da RAM, segundo o vínculo profissional (%)	171
Gráfico nº 5: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o género (%)	233
Gráfico nº 6: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o nível etário (%).....	234
Gráfico nº 7: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o estado civil (%).....	235
Gráfico nº 8: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o número de descendentes (%)	236
Gráfico nº 9: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo o Nível de Escolaridade (%).....	237
Gráfico nº 10: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo a Nacionalidade (%).....	238
Gráfico nº 11: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo a Morfologia Territorial (rural ou urbana) (%)	239
Gráfico nº 12: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo as categorias de trabalhadores (%).....	240
Gráfico nº 13: Candidatos (20) ao processo de RVCC – CNO da RAM, segundo a perceção social (%).....	241

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Questões Orientadoras da Investigação	41
Quadro nº 2: Questões Orientadoras da Investigação	41
Quadro nº 3: Questões Orientadoras da Investigação (continuação)	42
Quadro nº 4: Rede Nacional de RVCC	83
Quadro nº 5: Rede Nacional de CNO	84
Quadro nº 6: Cronologia da evolução do Sistema Educativo.....	89
Quadro nº 7: As Teorias da Motivação	123
Quadro nº 8: Centros Novas Oportunidades em funcionamento na Região Autónoma da Madeira no espaço temporal de 2004 a 2008	163
Quadro nº 9: Protocolos e Parcerias dos CNO em funcionamento na RAM no espaço temporal de 2004 a 2008	164
Quadro nº 10: Os principais Indicadores de Atividade dos Centros RVCC e dos CNO da RAM.....	176
Quadro nº 11: Informação Estatística - Dados Globais 2004-2010 Centros Novas Oportunidades da Região Autónoma da Madeira.....	177
Quadro nº 12: As Etapas das Fases de Intervenção do processo de RVCC – CNO da RAM.....	179
Quadro nº 13: Exemplo de um código de qualificação “o sentido da prática pedagógica” apoiado no eixo das “modalidades da ação” do processo de RVCC.....	185
Quadro nº 14: Exemplificação de identificação de unidades de sentido no <i>corpus</i> para a qualificação da “certeza” “incerteza”.	186
Quadro nº 15: Esquema da estrutura global das características da modalidade da ação “A prática nunca é a mesma” e os códigos referentes.....	194
Quadro nº 16: Síntese da modalidade da ação “A prática nunca é a mesma”	203
Quadro nº 17: Esquema da estrutura global das características do “Estatuto Singular do Coordenador” e códigos correspondentes.	207
Quadro nº 18: Síntese das características do “Estatuto singular do Coordenador”.....	215
Quadro nº 19: Tipologias da ação do Coordenador e da sua equipa no processo de RVCC	219

Quadro nº 20: Volume dos vinte Portefólios Reflexivos de Aprendizagens.....	227
Quadro nº 21: Perfil dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens (PRA)	231
Quadro nº 22: Base de dados dos autores dos PRA – Descrição Estatística dos Participantes (variáveis a considerar no estudo).....	232
Quadro nº 23: Categorias -CATEGORIA PULSIONAL, CATEGORIA COGNITIVA E CATEGORIA SOCIAL - fatores da Motivação para a Entrada no Processo de RVCC – após a análise dos Discursos dos Participantes no Estudo Empírico.	272
Quadro nº 24: Síntese da “análise de conteúdo” dos discursos motivacionais dos participantes no processo de RVCC.	273
Quadro nº 25: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num Sistema de Provas	276
Quadro nº 26: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num Sistema de Provas.	293
Quadro nº 27: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num <i>Sistema de Provas</i>	301
Quadro nº 28: Síntese da <i>análise de conteúdo</i> dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num <i>Sistema de Provação</i>	306
Quadro nº 29: Síntese da <i>análise de conteúdo</i> dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num <i>Sistema de Provas</i>	311
Quadro nº 30: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num <i>Sistema de Provas</i>	312
Quadro nº 31: Síntese da análise de conteúdo dos discursos dos participantes no processo de RVCC enunciados num conjunto de Representações Sociais traduzidas em Projetos Futuros.	326